



LA CULTURA DEL ESFUERZO

JOSÉ MARÍA VINUESA ANGULO (*)

RESUMEN. Comienza este artículo por caracterizar la *cultura del esfuerzo* y enfoca el asunto como contenido actitudinal específico de la educación secundaria, precisamente como prerrequisito de aquélla. Procura delimitar el significado de *cultura* y *esfuerzo*, poniendo a éste en contacto con la laboriosidad clásica. Enmarca la promoción del esfuerzo estudiantil con respecto a otros esfuerzos igualmente necesarios y analiza las relaciones de ese paradigma actitudinal, presentado como un valor, con otros –igualdad y solidaridad–, revisando la eventual vinculación del esfuerzo educativo y la persecución de la excelencia con supuestos peligros emergentes, tales como competitividad en las aulas, elitismo, creación de ventajas injustas y segregación. Finalmente, intenta profundizar en el diagnóstico de la situación, revisando los nexos entre desvalorización del esfuerzo, fracaso escolar y promoción automática, para concluir situando el problema en su marco familiar y social.

ABSTRACT. This article starts from a description of the endeavour culture as a specific attitude content and a pre-requirement of secondary education. In this work we try to define the meaning of culture and endeavour, relating the last with classical diligence. We also frame the promotion of student endeavor with regards to other equally necessary efforts and analyze the relations of that attitude paradigm, presented as a value, with equality and solidarity. In addition, we go through the possible links of educational endeavour and the pursuit of excellence with supposed emergent dangers, such as competitiveness in classrooms, elitism, creation of unfair advantages and segregation. Finally, we try to get deep in the diagnosis of the situation by checking the links between devaluation of endeavour, school failure, and automatic promotion. As a conclusion we situate the problem in its family and social framework.

INTRODUCCIÓN

En este artículo intentaré analizar la *cultura del esfuerzo* –esto es, un arquetipo de conducta que enfatiza el valor y necesidad del esfuerzo– como contenido actitudinal específico de la educación secundaria. Debo

precisar que bajo esta expresión se encierran dos fases distintas del desarrollo del mismo valor. En el primer caso, se trata del esfuerzo como prerrequisito metódico de la educación formalizada, lo que podríamos llamar el *esfuerzo por la cultura*, actitud imprescindible, *conditio sine qua non*

(*) IES «Las Musas». Madrid.

del aprendizaje, medio indispensable en el proceso educativo. En la otra —la *cultura del esfuerzo* propiamente dicha, vinculada a la cultura del trabajo—, hablamos de un valor suscitado por la educación secundaria, de la laboriosidad como objetivo actitudinal y valor permanente para la vida. Ambas dimensiones se relacionan estrechamente con el proceso educativo, pero en forma nítidamente distinguible; mientras una es antecedente, método, la otra es consecuente, producto. Creo que ambos aspectos deben ser analizados por separado, aunque es notorio que se producen de ordinario referencias indistintas a ambos bajo la común denominación de *cultura del esfuerzo*. El enfoque de este artículo, centrado sólo en el esfuerzo educativo, pretende aclarar y precisar el sentido en el que considero que esa actitud es absolutamente indispensable, si se quiere elevar la calidad del sistema educativo y disminuir la tasa de fracaso escolar.

Debo reconocer enseguida que la palabra *cultura* está tomada en dos diferentes significados en las expresiones *cultura del esfuerzo* y *esfuerzo por la cultura*. No es necesario comentar el concepto general de cultura, al que —en su ambigüedad constitutiva— se le suele dar una extraordinaria amplitud a fin de que abarque todas las ideas, creencias, normas y costumbres, artes y ciencias de cada grupo social, así como el conjunto de los desarrollos instrumentales derivados de aquéllos. Según Malinowski, la cultura consta de:

la masa de bienes e instrumentos, así como de las costumbres y de los hábitos corporales o mentales que funcionan, directa o indirectamente para satisfacer necesidades humanas.¹

Desde el punto de vista de sus contenidos, también se puede caracterizar la cultura como el conjunto de las pautas de

significados transmisibles y encarnados en universos simbólicos mediante los cuales los individuos comparten sus vivencias, sus ideas y sus creencias y pueden, por tanto, comunicarse entre sí.

En cambio, es conveniente precisar qué se quiere decir cuando —en un sentido mucho más restrictivo, aunque no más preciso— utilizamos la palabra *cultura* en la expresión *cultura del esfuerzo*. Supongo que aquí el término *cultura* se refiere a un conjunto de patrones o cánones de conducta que se tienen (o se proponen) como paradigmáticos y, por ello, deben suscitar actuaciones reiteradas mientras no se produzca un fuerte cambio ambiental que pueda alterar el marco social en el que se produce la reacción estímulo-respuesta. Como prototipos ideales de comportamiento, esos esquemas conductuales son adquiridos en la educación, entendida ésta en su sentido más amplio. Las denominaciones de *cultura de la tolerancia*, *del ocio*, *del éxito*, *del consumo*, etc., son simplificaciones inevitablemente empobrecedoras que tratan de alzaprimar una pauta cultural que se considera relevante y se quiere subrayar.

En lo que se refiere al término *esfuerzo*, también necesita alguna aclaración. La palabra tiene dos sentidos coincidentes; el primario, físico (•empleo enérgico de la fuerza física contra un impulso o resistencia•), y el derivado, psíquico (•empleo enérgico de la actividad del ánimo para vencer las dificultades que se oponen a cualquier logro•). Por cierto, el impulso, resistencia o dificultad a vencer puede ser no sólo *externo*, sino también *interno*. En ese sentido, pensaba Platón que la vida racional se debe sobreponer a nuestras pasiones y creía Kant que la verdadera libertad consiste en la posibilidad de liberarnos de nuestras inclinaciones irracionales.

(1) Malinowski, 1981, p. 17.

Tal vez podamos delimitar mejor el campo semántico enumerando algunos términos sinónimos o afines. Mediante el término *esfuerzo* en sentido genérico se representan un conjunto de elementos subjetivos tales como disposición, autoexigencia, aliento, empeño, desvelo, voluntad o ánimo en la realización de algo. Esos elementos del esfuerzo, cuando éste tiende a la ejecución de una tarea, se amplían con la tensión, la fuerza, el impulso, la dedicación, la diligencia, el esmero, el vigor, la actividad, la tenacidad y la persistencia. Si, finalmente, la tarea esforzada se concreta en el estudio y aprendizaje, pueden ser añadidos elementos subjetivos peculiares como la atención, la aplicación, la concentración, la autodisciplina y la constancia. En un terreno más objetivo, el esfuerzo supone aporte y consumo de energía y, por ello, origina fatiga. Por lo demás, si se aplica de forma asidua y persistente a un quehacer (trabajo o estudio), implica renuncia a otras actividades más (y más inmediatamente) gratificantes.

Tal como lo entiendo, el esfuerzo como valor se aproxima mucho a la vieja virtud denominada *laboriosidad*, término que emplearé ocasionalmente. Por laboriosidad se suele entender tanto la aplicación actual a la realización de algo como la inclinación habitual al trabajo. En cuanto hábito, la laboriosidad es la disposición a hacer con diligencia, dedicación y esmero las tareas y cumplir las obligaciones que son propias a las circunstancias personales de cada cual. Una curiosidad etimológica nos puede ilustrar de la radical cercanía de esfuerzo y laboriosidad. La virtud se refiere al ser *laborioso*, cultismo aparecido a finales del siglo xv como adaptación del *laboriosus* latino, obviamente derivado del sustantivo *labor*. Pues bien, este último expresó *fatiga* y –pasando, por extensión, del signo natural a lo señalado, como del efecto a la causa– significó luego *tarea o trabajo*. El origen de *labor* en latín se encuentra en el verbo *labo*, de origen no establecido,

que podría asimilarse a soportar una gran fatiga puesto que, en sentido literal y físico, significa balancearse, bambolearse, tener una marcha vacilante.

En todo caso, la laboriosidad –o, si se prefiere, el esfuerzo– es un valor de la ética personal y de la ética cívica, valor integrable –al menos, en cierto grado– en la cultura ético-política de cualquier sociedad democrática. Aun sin comulgar con la expresión clásica *labor prima virtus*, estimo que, si no el trabajo, la laboriosidad sí es una virtud, aunque, ciertamente, no sea la primera. Al menos, así debe reconocerse si mantenemos el concepto aristotélico según el cual la virtud es una forma de acción y de pasión que constituye un modo de ser y un modelo de comportamiento.

La relación de la laboriosidad y la educación (laboriosidad como condición inexcusable para el aprendizaje y como huella indeleble dejada por aquél) se aprecia mejor cuando se comprende que, para un estudiante, es laboriosidad la diligencia y autodisciplina por la que comienza y termina los periodos de estudio a las horas fijadas; lo es mantener la concentración y evitar las distracciones durante el horario previsto, con plena conciencia de que el éxito futuro depende de la autodisciplina actual; es laboriosidad concluir puntualmente los encargos recibidos; también lo es realizar todos los deberes, especialmente aquéllos que menos le agradan; finalmente, es laboriosidad el esmero por presentar con pulcritud los trabajos realizados. Teniendo en cuenta las leyes de la memoria (y del olvido), consideramos la laboriosidad como virtud/valor, como conducta o disposición habitual, pero no tratamos de la realización de vigorosas tareas puntuales, incluso heroicas. Los malos estudiantes se prestan de ordinario a ese tipo de desvelos extemporáneos –y, desgraciadamente, baldíos, por lo general– cuando, a regañadientes, se disponen a estudiar el día antes del examen (... y a olvidar, al siguiente).

EL ESFUERZO POR LA CULTURA

Se ha criticado a la LOCE, por un lado, alegando que pospone los contenidos actitudinales, dando prioridad a los conceptuales. Otros, en cambio, han hecho notar, también con intención crítica, que la palabra *esfuerzo* es la que más veces se repite en la LOCE. En cualquier caso, el esfuerzo es, *prima facie*, una actitud. Ahora corresponde analizar esa actitud en cuanto medio indispensable en el proceso de endoculturación educativa; es decir, como instrumento intraescolar.

En primer lugar, conviene afrontar algunas objeciones al propio planteamiento del asunto. Deseo enfocar el tema en sí mismo, pero sin prescindir del contexto. Quiero decir que hablar del *esfuerzo educativo* es, en primer término, hablar de la voluntad puesta por el alumno en la tarea de su propia educación, lo que, por supuesto, no implica que no sean necesarios otros esfuerzos: de los padres, en primer término; de los profesores, después; de la Administración educativa, proporcionando medios; y, finalmente, de la sociedad, que debería tener un compromiso mayor, más firme y más efectivo con la educación.

Obvio es decir que cualquier *análisis*, por su propia naturaleza, exige enfocar nuestra mirada hacia un factor de un sistema o un elemento de un conjunto, haciendo abstracción metodológica y coyuntural de los demás, a fin de concentrar nuestra atención en el momentáneo objeto de nuestro estudio. Pero tal práctica —por lo demás, inevitable— no puede interpretarse como menosprecio de los factores no considerados. El hecho de que me refiera, aquí y ahora, por simple coherencia temática, al esfuerzo de los alumnos de ningún modo significa que niegue o aminore la importancia del esfuerzo de *todos* los demás factores. Es más, defiendo que sería injusto exigir en exclusiva a los alumnos su empeño aislado. Pero, sobre todo, creo que sería completamente inútil. Un sistema

educativo puede ser comparado a una carpa cuyos vientos o tensores son los distintos agentes antes citados, que deben realizar coordinadas tracciones, *esfuerzos*, para que el tinglado se mantenga enhiesto. Si sólo uno de los tensores trabaja, ni la carpa se levanta ni su mástil se puede erguir; todo se arrastra por el suelo. Volviendo ya de la metáfora, sabido es que el empeño aislado resulta estéril y los desvelos inútiles producen, en su impotencia, frustración y melancolía.

Tras estas precisiones, espero que la decisión de hacer algunas consideraciones sobre el esfuerzo que estimo como más preciso (y más urgente) no sea despachada afirmando que implica culpabilizar en exclusiva al alumno del fracaso escolar. No se busca aquí un veredicto condenatorio (se ha llegado a hablar de «criminalización» del alumno), sino un diagnóstico que permita vislumbrar remedios pertinentes, con justificada pretensión de eficacia. *A sensu contrario*, sólo con anteojeras autoimpuestas se puede pretender negar que uno de los principales factores del fracaso escolar es la muy reducida implicación de los alumnos y la extendida carencia de aplicación a la tarea del aprendizaje. Tengo por innegables hechos de experiencia la pasividad de algunos (demasiados) alumnos, su falta de atención y constancia en la realización de los trabajos encomendados y el desinterés por su propio progreso educativo. Una comparación sistemática permite verificar la tesis de que el desánimo y la escasa autoexigencia son directamente proporcionales a la edad; son crecientes en los cursos superiores. Frente a esos datos empíricos que muestran el *ser* efectivo de la educación secundaria actual, se encuentra el *deber ser*: lo que es menester que suceda en el próximo futuro. En ese aspecto, considero que es muy difícil exagerar el protagonismo del alumno (y, por tanto, de su empeño) en su propia educación; por eso, no creo fácil responsabilizarle demasiado en ese proceso. La focalización

adoptada lleva consigo la aceptación de que, si no queremos recurrir al pensamiento mítico para atribuir la responsabilidad del fracaso escolar al destino, habrá que aceptar que el fracasado escolar no es solamente víctima de aquél.

Entiendo que la consabida denuncia de la falta de motivación no constituye un diagnóstico certero y completo del fracaso escolar y de la exigua tensión educativa. Entre otras razones porque, en los casos más graves, la apatía y el pasotismo genéricos, vitales, manifiestan crisis (fracasos) personales, no sólo con respecto a la educación. Por lo demás, la apelación a la autoexigencia no incluye olvidar que, como valor, la laboriosidad debe ser ejercida en cada caso con algún tipo de motivación en concreto. Por ello, la exigencia de actividad encierra, en lo posible, la motivación pedagógica de esa dedicación y acepta que, siendo el aprendizaje inevitablemente esforzado, debería ser también significativo, en la medida en que ello sea factible. En todo caso, nunca se debe olvidar que los estímulos educativos no pueden limitarse a motivación y significatividad. Aprendizajes básicos como los lenguajes (la lengua propia, las lenguas extranjeras, los lenguajes formales: matemático, lógico, etc.) requieren notable concentración y constancia y son escasamente significativos, al menos en sus primeras etapas, por ser precisamente medios (instrumentos) para otros fines que no pueden ser captados por el alumno. La motivación del trabajo no puede ser intrínseca, salvo para el sufridor patológico; a nadie le atrae la tensión de la tarea, la atención continuada, la larga dedicación, la tenaz concentración. Por eso, la laboriosidad se refuerza por los mecanismos habituales que permiten aplazar la recompensa (fenómeno característico de la maduración psicológica). Por si la futura recompensa no está garantizada y, en todo caso, para obviar el «cuán largo me lo

fiáis...», la motivación se complementa con el reconocimiento social del trabajo responsable y constante.

Como actitud, la laboriosidad que se postula es más cualitativa que cuantificable. Por eso, no se puede aceptar el falso argumento que pretende rebatir la demanda universal —o apelación *a todos*—, de esfuerzo mediante la confusión de las posibilidades y demandas de la generalidad de los alumnos con las de aquéllos que tienen necesidades especiales. Por supuesto, reivindicar el empeño y los desvelos indeterminados de cada cual —aquéllos que cada uno pueda llevar a cabo— no implica ningún tipo de ceguera a situaciones que siempre han de verse como excepcionales y precisadas de medios extraordinarios: enseñanzas compensatorias, diversificaciones, grupos de integración, adaptaciones curriculares, etc. Desde luego, una educación de calidad para todos debe atender también (y con prioridad) a quienes tienen mayores dificultades de aprendizaje. Como quería el célebre filósofo John Rawls, recientemente fallecido (el 24 de noviembre de 2002), en su segundo principio de justicia:

Las desigualdades económicas y sociales han de ser estructuradas de manera que sean para a) mayor beneficio de los menos aventajados, de acuerdo con un principio de ahorro justo...².

Para ello, hay que hacer actos positivos por aminorar las distancias en los puntos de partida, lo que implica políticas compensatorias y de mejora de las oportunidades educativas de los sectores más desfavorecidos. Pero —bien mirado— esto no es obstáculo para la exigencia de aplicación al estudio; por el contrario, quienes tengan más dificultades, aquéllos que partan en situación de desventaja, no se deberán dedicar con menos tesón o intensidad; si acaso, con más. Incrementar la forma-

(2) Rawls, 1995, p. 341.

ción de todos los alumnos, independientemente de su origen social y de su situación de partida para que no se limiten prematuramente sus posibilidades de desarrollo futuro, sólo es posible con el trabajo perseverante de cada cual.

Desde otro punto de vista también relacionado con la diversidad, se ha rechazado la demanda de esfuerzo en consideración a que, con frecuencia, la invocación al empeño manifestado por un alumno determinado ha servido para que la Junta de Evaluación estuviera demasiado propicia al aprobado, sin considerar la lejanía objetiva de los objetivos que el alumno (aún teniendo en cuenta sus desvelos) debería alcanzar. Es decir, como sea que ocasionalmente se ha dado más relevancia a la intención aparente que a los logros obtenidos, se estima que sería imprudente insistir en el elogio al esfuerzo, en cuanto eventual fuente de legitimación futura de esforzadas ineptitudes. Ahora bien, desde el punto de vista intrínseco, la apelación generalizada al esfuerzo no puede sustraerse a la consideración de las expectativas subjetivas y de las capacidades concretas de quienes son llamados a la disciplinada y perseverante actividad, cualquiera que sea el objetivo posible de esa voluntaria aplicación. Desde el punto de vista extrínseco, tampoco cabe olvidar que la *cultura del esfuerzo* se complementa con la denominada cultura de la evaluación y la apertura de itinerarios adaptados a los intereses y posibilidades de cada cual. Como actitud universal, formal, la laboriosidad es requerida del alumno al margen de expectativas, intereses y capacidades —que darán lugar a la elección de itinerarios—; por lo demás, la evaluación no sólo debe medir ánimos o presuntas voluntades, cualesquiera que hayan podido ser las corruptelas producidas al abrigo del principio de promoción automática.

Tal como decía, el esfuerzo del alumno debe ser analizado en sí mismo. Y la laboriosidad es individual (o, mejor, personal), es una cualidad inherente a la tarea de cada

cual, sin que quepa refugiarse en equívocas socializaciones (trabajo en equipo, etc.). Ahora bien, el que el compromiso con la tarea a realizar sea inevitablemente individual —y, tal vez, redunde en la excelencia personal— no conduce por sí al uso egoísta e insolidario de los logros que, guste o no, son individuales. Tal vez resulte ilustrativo recordar que, en la época de Platón, los sofistas y Sócrates buscaban —por diversos métodos y con distintos significados— la virtud o excelencia. Por *areté* se entendía la capacidad de ser plenamente aquello que se es en esencia, mediante el desarrollo y realización de lo que constituye la propia naturaleza; es decir, la perfección que algo (o, más bien, alguien, en nuestro caso) alcanza cuando cumple cabalmente su propia función. Pues bien, mientras los sofistas investigaban la excelencia y su modo de transmisión como medio para competir con éxito, para *vencer a los demás*, Platón concluyó que la virtud o excelencia era, sobre todo, predicable de aquél que es capaz de *vencerse a sí mismo*. En consecuencia, no hay razón para suponer que el esfuerzo personal, incluso cuando permite alcanzar la excelencia, vaya a ser vehículo de elitismo o de injusta ventaja. Otra cosa es que la competitividad esté en la sociedad y en las familias las cuales —bajo la presión ambiental y emulando a los viejos sofistas— no se limitan a desear que su hijo progrese y sea mejor cada día, mejor que él mismo; necesitan que sea mejor que otros, anhelan que sea «el mejor».

Hay críticas radicales que afirman que patrocinar el esfuerzo personal del alumno (como valor individual) quiebra la solidaridad y promueve un sistema selectivo y segregador. No cabe sino confesar que la autoexigencia es, en efecto, segregadora y elitista cuando es aislada, infrecuente, insólita. Es previsible que la laboriosidad, sobre todo si es asumida como actitud por un amplio número de alumnos, acabe con la ramplonería actual. Pero ya he adelantado que el esfuerzo, como disposición for-

mal, intencional, no se mide por el éxito, aunque contribuya a él. En ese sentido, creo que la cultura del esfuerzo no tiende por sí misma a introducir la competitividad en las aulas; entre otras cosas, porque ya está introducida. Basta reparar en la disposición con la que los alumnos afrontan las Pruebas de acceso a la Universidad. Incluso en los Centros públicos —cierto es que de modo excepcional— hay competitividad entre los alumnos de Bachillerato de mayor rendimiento académico y con más expectativas de continuidad en los estudios.

No obstante, hay que denunciar el intento de poner puertas al campo y hacer de las aulas un invernadero resguardado de los vientos y de la intemperie: antes o después, los alumnos van a tener que salir de ese confortable oasis artificial en el que se les ha colocado y se encontrarán súbitamente con la vida real que exige —entre otras cosas pedagógicamente mal sonantes o inhabituales en el ambiente escolar— ambición, constancia, responsabilidad, cuidado, compromiso, escrupulosidad y disciplina. Suscitar el trabajo, el aliento y la tensión no equivale a implantar la competitividad como motivación de la educación. La aplicación lleva al aprendizaje, al conocimiento. Será cuestión distinta qué utilidad quiere legítimamente dar el alumno (y sus padres, no lo olvidemos) a ese conocimiento. Aristóteles postulaba que la felicidad consiste en el conocimiento, pero la posesión de ese conocimiento —por ser fin en sí, último— no se busca para ninguna comparación y, menos aún, con fines competitivos. A fin de cuentas, el saber es un bien inhabitual; resulta ilimitadamente distribuable y participable, sin que en su ámbito sean válidas las teorías de la «suma cero». Cuanto más saber consiga uno con su esfuerzo, más (y no menos) posibilita el saber de los demás, aunque sólo sea por constituirse objetivamente —al margen de su voluntad— en estímulo o paradigma.

Como se trata de un valor que se promueve, la laboriosidad simplemente se

presenta y se aconseja, no se impone. En consecuencia, la *cultura del esfuerzo* nada tiene que ver con el autoritarismo ni con aquellas viejas «pedagogías» que se expresaban en el principio «la letra con sangre entra». Esto es particularmente válido si por «sangre» se entienden, de modo literal, los malos tratos del dómine sobre sus pupilos. Pero, si por «sangre» queremos aludir, metafóricamente, a la renuncia (a la recompensa inmediata), al sacrificio (del tiempo libre), a la tensión (de concentración), a la persistencia, el empeño y la dedicación, hay que confesar que la ciencia académica no es infusa y los conocimientos —por muchos que sean los desvelos y habilidades del profesorado— no llueven en las aulas como el maná. De todos modos, ninguna ley puede imponer el compromiso con el debido desempeño de la propia ocupación, sino proponerlo como principio de comportamiento. Por eso, más allá de la legalización imperativa de las costumbres, es preciso reivindicar el tratamiento sociocultural —y, principalmente, educativo— de las pautas de comportamiento. Entiendo que si la sociedad —en nuestro caso, los alumnos y, antes que ellos, sus padres— no se apropia del valor del esfuerzo, no habrá ley que pueda imponerlo. Por el contrario, una disposición intempestiva fácilmente generaría un espíritu inconformista o simplemente frívolo —así como un nuevo tipo de «desertor escolar» que rememorara, en otro contexto, «El derecho a la pereza» de Paul Lafargue.

Aun en esta época del «final de las certezas» podríamos alcanzar un gran consenso con respecto a que la cultura, cada cultura, es un conjunto de contenidos conceptuales positivos y respetables, liberadores de la superstición, el fanatismo y otras manifestaciones de ignorancia. Si esto se acepta, la educación, como proceso de transmisión cultural y de desarrollo de las capacidades de cada persona, es igualmente positiva y respetable. Pero, lamentablemente, ese proceso requiere —para docente y discente—

aplicación, concentración, tenacidad, constancia y, por si ello fuera poco, exige renunciar a otras actividades y ocupaciones alternativas, sin duda alguna más gratas (especialmente, a ciertas edades). Vistas así las cosas, apenas es preciso advertir que la reivindicación de la voluntad, el tesón y la perseverancia no se hace por lo que se ha denominado –con evidente incomprensión– «sadismo pedagógico», sino por puro realismo. En esto, a mi entender, la ley no aporta ninguna intención normativa autónoma, sino que se limita a constatar lo que –de suyo, por la misma naturaleza de las cosas– es preciso. Porque entiendo que es desafortunadamente idealizadora y falsa aquella descripción de la educación de calidad que propone que los alumnos disfruten mientras aprenden (o, mejor, que aprendan jugando) y, por su parte, los profesores se deleiten al enseñar; en breve, que la educación se desarrolle en «la escuela feliz». Siendo la actividad educativa la tarea cotidiana de unos y otros, sería sorprendente, maravilloso, que, en lugar de fatiga, tedio y ocasional estrés, produjera (sólo o principalmente) tan satisfactorios frutos. Ciertamente, no se conoce otro campo de actividad tan gratificante. Pero, además, ese planteamiento enmascarador de la tarea educativa es falso y resulta frustrante, tan pronto como el alumno se desengaña respecto a su inicial creencia en que su empeño va a ser *inmediatamente* recompensado. Incluso antes, mientras el alumno mantiene esa ilusión, ella le desmotiva e inclina a escoger las tareas más agradables y los retos menos duros.

Nadie puede dudar que la laboriosidad es un valor interno –para el proceso educativo– que se debe promover en una ley que intenta mejorar la calidad de la educación. No hay aprendizaje relevante sin aplicación y fatiga. La virtud de la laboriosidad es condición de posibilidad del desarrollo de capacidades y la obtención de conocimientos y hasta se podría agregar que ello sucede de modo estructural (no

coyuntural); incluso en la hipótesis de que el progreso tecnocientífico consiguiera algún día que las máquinas resolviesen la vida de los hombres y sustituyeran su trabajo, el aprendizaje seguiría siendo una tarea esforzada y, además, vitalicia.

Tal como sucede con el esfuerzo en cuanto valor genérico, también en el marco educativo aquél es tan sólo un medio que se encamina a la obtención de determinados fines. El impulso educativo se dirige a los objetivos propios del aprendizaje, los cuales –a su vez– suelen ser fines intermedios, obviamente subordinados a otras metas. Por ello, la dedicación demandada al educando tiene que estar subjetiva y objetivamente vinculada a posibilidades efectivas de progreso educativo, promoción profesional y desarrollo personal. De otro modo, el esfuerzo tiene a la frustración como horizonte inexorable y cercano.

La relación entre la demanda social de aplicación y la motivación de los alumnos que deberían esforzarse se formaliza en fases previas del aprendizaje; en la formación del carácter del alumno, de la voluntad individual, tarea en la que los padres han de jugar un papel fundamental. Son ellos quienes deben regular y controlar la vida (ocupación y diversión) de su hijo niño y adolescente; incluyendo ¿por qué no decirlo? la más eficaz enseñanza: el ejemplo. La vieja sentencia «la escuela enseña, la familia educa, se podría reformular hoy (si se me disculpa la equivocidad) distinguiendo entre una educación *primaria* (familiar) y otra *secundaria* (escolar). Así, para que la laboriosidad se asiente, en cuanto valor sugerido insistentemente por el sistema educativo, sería muy conveniente la complicidad (o, al menos, la no-contradicción) de la familia y la colaboración de otros agentes de socialización, así como la de los medios de difusión (es necesario revisar los contenidos actitudinales de la cultura televisiva específica para la población infantil y juvenil) y hasta sería oportuna cierta sinergia con las confesiones religiosas

a las que los alumnos pertenezcan; la cosmovisión religiosa aporta principios básicos con respecto a la valoración del trabajo humano, como consecuencia de sus criterios acerca de la posición y función del hombre en el mundo.

Puedo aportar una experiencia personal, derivada de mi práctica docente en un Instituto madrileño, como Profesor de Filosofía en el primer curso de Bachillerato LOGSE, desde su implantación en 1996. No pretendo elevar mis conclusiones a reglas con validez universal, ya que arrancan de una muestra muy limitada (unos centenares de alumnos), pero someto mis conclusiones a la verificación de cuantos estén en condiciones más favorables. Como la asignatura Filosofía es común, he impartido clase cada año a alumnos de las dos modalidades que se ofrecen en el IES donde ejerzo la docencia; Humanidades y Ciencias Sociales, por un lado, y Ciencias de la Naturaleza y la Salud, por otro. Podría esperarse una diferencia a favor de los alumnos de Humanidades en lo referente a interés, capacidad, dedicación y resultados en esta concreta materia. No sólo no es así, sino que sucede exactamente lo contrario. Un análisis más pormenorizado de la situación permite comprobar que los alumnos de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud presentan mejores niveles de capacidad de abstracción, razonamiento lógico, lectura comprensiva... hasta en ortografía. En resumen, existen significativas diferencias de habilidades cognitivas, técnicas de trabajo intelectual y hábitos de estudio, como promedio, entre grupos de ambas modalidades de Bachillerato. Estas diferencias deben tener relación con el hecho de que la media de horas diarias dedicadas al estudio es también significativamente mayor en los alumnos de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud que en los de Ciencias Sociales.

Esta última observación puede extenderse retrospectivamente; en promedio, los alumnos mejor adaptados al currículo

llevan ya algún tiempo trabajando más que sus compañeros en el centro y estudiando más horas diarias en casa. En realidad, a partir de 4º de la ESO, la libre elección de materias les llevó inconscientemente a la creación espontánea de itinerarios. Mi sospecha es que la raíz de la profunda diferencia actual está en la elección de las Matemáticas («A» o «B», que los alumnos identifican como «más fáciles» y «más difíciles»), lo que conduce a diferencias muy acusadas en las asignaturas troncales. La experiencia que conozco vincula las Matemáticas B con Física y Química y Biología y Geología. Por su parte, las Matemáticas A permiten escoger entre Música, Plástica y Tecnología. A esto se añade la optatividad, que suele redondear alternativas extremadamente diferentes. Un alumno con currículo exigente puede optar por Francés e Informática; un compañero de la alternativa «light» puede elegir Entrenamiento deportivo e Imagen y expresión. He podido comprobar que, en muchos casos, la elección de las troncales y optativas «fáciles» —aquéllas que, a la postre, desembocan en los grupos de Ciencias Sociales— no se hizo por motivos vocacionales, sino precisamente en función de su inferior dificultad, por llevar consigo menor exigencia y tensión; en virtud, pues, de criterios de antiselección. Es decir, el alumno que elige las Matemáticas A más las restantes asignaturas complementarias no se diferencia significativamente (al menos, no en 3º de la ESO) del que escoge las Matemáticas de mayor nivel ni en capacidad ni en rasgos vocacionales. La motivación de su elección no es que le gusten sus optativas, sino en que le demandan menor voluntad y aplicación. Lo lamentable es que esa falta de esfuerzo, que no les ha sido demandado, ha marcado ya a algunos alumnos antes de comenzar el Bachillerato, y lo ha hecho tal vez irreversiblemente.

Debo plantear expresamente ahora una interpretación que no comparto sobre la etiología de la generalizada falta de em-

peño en el estudio. Se dice que la eliminación de la promoción automática revalorizará el esfuerzo. No disiento de esa aseveración, si lo que quiere expresar es que la eliminación de esa práctica contribuirá a la promoción del estímulo y la aplicación en la educación. Supongo, por tanto, que la tesis puede ser correcta, siempre que por «revalorización» entendamos una apreciación más ajustada de la trascendencia del trabajo escolar, tomado como medio para superar determinadas pruebas. Pero la más alta valoración de un bien no promueve de modo mecánico su persecución, especialmente cuando aquél se considera inasequible. Enfocado el asunto desde una perspectiva convergente, no considero acertada la tesis según la cual la promoción automática ha sido la causa de la falta de tensión y aliento educativos. No vale, pues, aquí el mecanicismo del «eliminada la causa, desaparece el efecto», porque no se trata de causa y efecto. La promoción automática ha venido siendo una circunstancia propiciadora, alentadora, de la falta de laboriosidad, por actuar como ocasión para la aplicación de la ley del menor esfuerzo, desmotivando la dedicación individual y sirviendo de elemento desmoralizante de todos, por emulación. Pero la promoción automática –aun siendo una ocasión amplificadora– no es la causa del bajo nivel de trabajo, que ya existía anteriormente. Por ello, ese problema –y más acusadamente aún, el del fracaso escolar– no se resuelve (ni alcanzan mejoría) con la sola eliminación de la promoción automática. Es más, de no tomarse otras medidas –que partan de un diagnóstico más completo de la situación– los problemas de desmotivación y fracaso escolar se pueden agravar con el establecimiento de pruebas objetivas serias que apliquen criterios rigurosos.

Habría que analizar otros factores que, para mí, han provocado o favorecido en mayor grado la disminución del impulso educativo; factores cuya repercusión considero mucho más originaria y decisiva que

la promoción automática, ocasión que simplemente ha venido a constituir como la gota de agua que –en la percepción del problema– colma el vaso (el cual, por cierto, ya estaba lleno de antemano). Para contextualizar la cuestión, hay que recordar una obviedad: si queremos describir las «culturas» dominantes, tenemos que hablar de la cultura del disfrute, del consumo, del éxito. En este último caso, se trata del éxito fácil, súbito, a todas luces inmerecido. Sin pretender mezclar los casos, en el horizonte de los referentes sociales nos podemos encontrar desde los deportistas superfamosos a los protagonistas de impresionables programas televisivos, pasando por los participantes en diversas «operaciones». De todas formas, no sería malo que los detractores del esfuerzo investigaran las horas de entrenamiento (trabajo, al fin) de los grandes deportistas, cantantes de éxito, etc. Hasta para jugar (si se quiere ser un buen *jugador*) hay que esforzarse. En cualquier caso, existe una falta de motivación social al trabajo metódico y continuado; todo llama a la diversión. Y aún debemos reconocer que lo peor no es la cultura del éxito, sino el culto al éxito fulminante, prodigioso, aquél que se logra de modo confortable y placentero, el que resulta de las loterías a las que nuestra sociedad es tan aficionada, dado el desánimo que esa devoción produce con respecto a la actividad tenaz y disciplinada. Aún en el plano subjetivo, hay que señalar también –como elemento nuclear en torno al que emerge la evidenciada falta de esfuerzo– el relativo desahogo económico en el que, por fortuna, se han desarrollado las actuales promociones de alumnos de Secundaria y la exagerada facilidad con la que, con frecuencia, logran sus deseos, sin otro coste que el de exponérselos a sus padres.

La misma pretensión de impulsar, proponer y motivar la laboriosidad implica, a mi parecer, una ruptura con el espíritu de la anterior reforma educativa, alguno de cuyos tópicos está ampliamente difundido

entre las convicciones de buena parte de nuestra sociedad. En aquella reforma se llegó a pensar que, con el auxilio de las nuevas tecnologías didácticas, los alumnos podrían desarrollar su aprendizaje sin apenas aplicación y constancia; de un modo cómodo (casi lúdico). Como esas expectativas no fructificaron, la ideología de renovación pedagógica subyacente, heredera de algunos tópicos del pensamiento posmoderno, sentó el principio implícito de que «todo vale y todo vale igual». La inteligente ley del mínimo esfuerzo pudo transformarse así en la insostenible ley del esfuerzo nulo, respuesta astuta de muchos «estudiantes», una vez conocido el principio que consagraba la presunción de sapiencia universal, conducente a la promoción automática y al acceso garantizado a la titulación en la ESO. Porque la gratuidad de las promociones y el automatismo de las titulaciones no son motivadores; al menos, no mueven a la actividad. Cuando un alumno sabe que se le regalará el título, su única motivación es pasar por el centro a recogerlo... si es que no puede conseguir que se lo manden a casa. La presión ambiental entra en sintonía con la tendencia (tanto instintiva como inteligente) a la rentabilización del propio trabajo. La ley del mínimo esfuerzo

no deja de ser una manifestación de adaptación inteligente al medio, como forma de optimización del rendimiento; por eso, entre los numerosos alumnos que se dedican a sestear en el 4º Curso de la ESO se encuentran algunos dotados con las mayores capacidades, completamente inadaptados al bajo nivel de exigencia, excluidos y segregados por él. En rigor, si el resultado (promoción-titulación automática) es invariable a los medios dispuestos, la postura más juiciosa es no derrochar el propio vigor, siguiendo (irónicamente) el principio ecológico que prohíbe dilapidar las energías. El punto crucial es cuánto es el esfuerzo «mínimo» y eso sí tiene mucho que ver con el currículo y los contenidos mínimos, con los niveles de exigencia, con el ambiente escolar, con las evaluaciones internas y externas, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- MALINOWSKI, B.: *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona, EDHASA, 1981.
RAWLS, J.: *Teoría de la justicia*. Madrid, F. C. E., 1995.

