

# Notas acerca de los sentidos del fracaso escolar

CRISTIAN LUCERO  
LOURDES VIAMONTE LEME (colaboradora)  
Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina

---

## 1. El contexto en el que se entiende al fracaso escolar

Los sistemas educativos nacionales, y muy en especial la escuela, han sido objeto de múltiples análisis provenientes de todas las vertientes políticas, filosóficas y sociológicas.

Teniendo en cuenta el grado de desarrollo con que cuentan las ciencias sociales, resulta evidente que la definición y la construcción de cualquier problema u objeto de análisis e indagación se corresponde con determinados marcos referenciales.

En este sentido, entendemos que el fracaso escolar ha sido el nombre con el que se ha denominado un determinado proceso y resultado al interior de la escuela. De esta manera, algunos han puesto el énfasis en el análisis de las capacidades de los sujetos que obtienen malos o insuficientes resultados escolares, mientras que otros centraron su atención en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este trabajo, pretendemos revisar algunas de las derivaciones, consecuencias e implicancias que han tenido y tienen las miradas, acerca del fracaso escolar, que se construyen desde el paradigma del consenso (Kaplan y Llomovatte 2005). Entenderemos, por tanto, que el fracaso escolar es una construcción social que refleja las condiciones y los propósitos políticos de la acción educativa.

Para contextualizar la cuestión del fracaso escolar repasaremos algunas características que han presentado la instauración de los Sistemas Educativos Nacionales, ya que consideramos que las condiciones fundacionales son aportes de peso para analizar el presente. En este sentido, se sostiene que las ciencias que estudian al sujeto, lo educativo y la relación entre ambos no deben olvidar la historia del dispositivo escolar y el propósito del proyecto educativo liberal respecto de los niños (Baquero 2001: 225)

Entendemos que el fracaso escolar no se limita a las particularidades regionales, y al mismo tiempo reconocemos que estas marcan sus respectivas improntas. Sin embargo, en esta presentación nos referiremos específicamente al caso latinoamericano y especialmente al argentino.

A diferencia de muchos Estados europeos, los latinoamericanos experimentaron un proceso de construcción acompañados por, y siendo instrumentos del, desarrollo de la Nación (Alliaud 2007). Esto implicó que los jóvenes Estados tuvieran que encargarse de la instauración de la Nación a fin de conformar una unidad sólida que permitiera un determinado tipo de organización social. En esta empresa, el servicio que han prestado los Sistemas Educativos Nacionales ha sido vital para el desarrollo de la nueva forma de organización política y social que buscaba el liberalismo de la época.

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**  
**ISSN: 1681-5653**

n.º 51/2 – 10 de enero / janeiro de 2010

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



Podemos decir, en resumidas cuentas, que la escuela realizó una importante contribución a la homogeneización de las sociedades latinoamericanas que, en vista a la cantidad de diversos grupos sociales (nativos, criollos, mestizos, inmigrantes europeos), eran caracterizadas como heterogéneas. Dicha contribución consistió en asumir la función de la formación del ciudadano.

En ese esfuerzo, destinado a la homogeneización de las sociedades (costumbres, idioma, sentimiento nacional, etc.), se pueden identificar, en el funcionamiento interno de la escuela, elementos de diversa naturaleza que componen al universo escolar y que han operado como mecanismos de disciplinamiento, control y clasificación. Un claro ejemplo de ellos es la creación de un currículo escolar. Nos detendremos en este dispositivo porque lo entendemos representativo del proceso de construcción y consolidación nacional.

Es interesante resaltar que las primeras referencias al currículo aparecen en relación con la concesión de grados o certificados (Reid, 1998: 11).

La organización curricular termina de fraguar con la edificación de los sistemas educativos nacionales, a partir de la fuerte masificación de la educación que la torna un asunto de nivel nacional tanto en términos políticos, como ideológicos y técnicos.

Diferente es el caso de la educación no estatizada, que se constituía como terreno de las elites ilustradas o como una novedosa forma de cultivar la religión en las generaciones más tiernas. En cualquier caso era un tema de cada organización o grupo social y por lo tanto era un bien privado. Esto significa que cada institución u organización educativa podía estar normada por su currículo (particular); que sin lugar a dudas este no tenía pretensiones de homogeneizar a una nación o el campo educativo. No se discute aquí la efectividad de los mismos, si no su masificación y su nivel de complejidad.

Cuando diferenciamos la educación en términos "estatizada" o "no estatizada" no estamos realizando una distinción histórica o meramente decorativa. Esta diferenciación, siguiendo las investigaciones de Narodowski (1994 y 1996), aparece como un elemento de gran utilidad a la hora de situar diferentes momentos o estadios en el desarrollo de la pedagogía moderna. Narodowski sostiene que la educación recorrió diferentes etapas en términos de continuidades y discontinuidades. Tomando como situación inicial de la pedagogía moderna la "educación como razón de las corporaciones". En ese momento la educación no estaba bajo la égida del Estado; ya que la estatización de la educación se inicia a fines del siglo XIX. "... Durante los siglos XVII, XVIII y la primera mitad del XIX, ni en Europa ni en América la simultaneidad sistémica pudo hacerse real. **Los Estados nacionales no eran lo suficientemente fuertes como para disciplinar a todas las escuelas, a todos los maestros, a todas las congregaciones religiosas, a todos los padres y a todos los alumnos.** Era necesario constituir un sistema político nacional con poder capaz de **imponer un currículum**, imponer un calendario escolar y doblegar (con la violencia o con la política de la obligatoriedad escolar) a aquellos que no quisiesen avenirse a una educación escolar uniforme." (Narodowski: 1999: 96. Negritas nuestras).

El concepto de estatización marca que la educación y la escuela no son una creación del Estado, sino que hablamos de una organización que precede al propio Estado y es este quien se introduce en el campo educativo para monopolizarlo. Entonces, si la pedagogía no es una creación original del Estado si podemos decir que lo es la masificación: "Los sistemas educativos nacionales surgen sobre los escombros

de un antiguo régimen escolar conformado por educadores corporativos laicos y órdenes religiosas. El Estado no hace desaparecer a unos y otros sino que, a fines del siglo XIX, y al contrario de lo que pasaba en sus principios, los modernos estados europeos y americanos arrancan el control de los establecimientos escolares a esas corporaciones. Estas para seguir funcionando como tales van a necesitar alinearse dentro de la estrategia político-educativa estatal (...) Bajo el dominio estatal, las escuelas se difunden como nunca antes en la historia de la humanidad ..." (Narodowski 1999: 97 y 98).

En suma, el término currículo interesa en esta presentación toda vez que se refiere a un complejo sistema de organización institucional que norma masivamente la vida escolar en sentido amplio, aceptando que esta caracterización no reconoce toda la riqueza del concepto ni de los estudios sobre este campo.

Los nacientes Estado-Nación, que se estaban conformando en casi todo el mundo occidental, tomaron para sí la provisión del bien educación y financiaron los Sistemas Educativos Nacionales. Los Estados no se limitaron a financiar la educación, sino que, consecuencia de la impronta del liberalismo imperante en la época, también la legitimaron como un derecho (Pineau 2001: 42 y 43).

En el lugar que ha ocupado la escuela en el establecimiento del Estado de Derecho y en el ejercicio de la ciudadanía se verifica su carácter contradictorio, aspecto de importancia para comprender la cuestión del fracaso escolar. Por un lado distintos análisis (Paviglianiti 1996, Filmus 1996), han rastreado y ubicado que el papel de los sistemas educativos en el acceso y ejercicio de la ciudadanía ha sido parcial. Parcial porque los sistemas educativos *per se* no pueden garantizar el acceso a la plena ciudadanía, entendida como acceso a los bienes simbólicos, materiales y a la participación política.

Por su parte, análisis de corte más radical postulan a la educación escolarizada como instrumento de legitimación del Estado, y, con él, el del *status quo*. Claros exponentes de esta línea son las teorías de la reproducción y los desarrollos teóricos de Althusser (1998).

Las escuelas de principio del siglo XX se desarrollaron en el marco de una serie de estrictos controles por parte de la administración pública, vale aclarar que los institutos de educación de gestión privada no estaban exentos de la normativa estatal. Narodowski (1994), señala que para que una escuela se constituya tal como las conocemos hasta ahora debe contar con una serie de dispositivos<sup>1</sup>. Mientras que Pineau (2001), en similar línea de análisis rastrea 17 piezas que constituyeron a la escuela moderna.

Se destacan aquellos dispositivos que más claramente muestran el estricto control que el Estado mantenía con el sistema educativo y que son ilustradores del contexto en el que se entiende el fracaso escolar: instrucción simultánea, simultaneidad sistémica, gradualidad y currículo unificado. No nos adentraremos en un recorrido por cada uno de los mencionados dispositivos, ya que nuestro objetivo en esta presentación es identificar el contexto sobre el que se definen las pautas de éxito o fracaso escolar.

La discusión sobre el currículo, sostenemos en esta presentación, es sobre la transmisión, la identidad y el modelo de sujeto que una sociedad desea formar o, al menos, fomentar, y al mismo tiempo es, también, un elemento de control social.

---

<sup>1</sup> El Dr. Narodowski señala 9 dispositivos que son los que hacen que una escuela sea tal. Es decir, que sin ellos no podemos hablar de pedagogía moderna. Ellos son: infancia, alianza escuela-familia, instrucción simultánea, currículo unificado, utopías, simultaneidad sistémica, textos, docentes como depositarios del saber y gradualidad.

La escuela toma toda la dimensión que hoy le damos cuando se transforma en la herramienta de la educación que articula la teoría con la práctica. Es el campo de ejecución y el espacio por el cual tendrán que transitar todas las ideas y conocimientos que se desea transmitir a una sociedad; como también es la "arena" (Ball 1989), donde se da la batalla entre quienes quieren modificar la realidad escolar.

Nos parece encontrar en el currículo escolar el espacio y campo en el que se articulan las pretensiones de unificación e identidad de un sistema educativo, haciéndolo susceptible de lograr una gradualidad y una simultaneidad al interior del mismo. Tan importante es el currículo en estos términos que difícilmente pueda llamarse escuela (tal como la conocemos en la modernidad) a una institución que no posea su propia organización curricular y que a su vez tenga una filiación con una instancia supra que la legitime.

Partiendo de esta caracterización de la impronta del desarrollo de los Sistemas Educativos Nacionales desarrollaremos algunas notas sobre las distintas maneras en las que se puede pensar sobre el fracaso escolar.

## 2. Fracaso escolar como sometimiento a las expectativas

El término 'fracaso escolar', tomado en su literalidad, nos indica que existe una frustración en el desempeño escolar. Exploremos un poco la definición del término fracaso. Según el Diccionario de la Real Academia Española tiene cuatro acepciones:

- m. Malogro, resultado adverso de una empresa o negocio.
- m. Suceso lastimoso, inopinado y funesto.
- m. Caída o ruina de algo con estrépito y rompimiento.
- m. *Med.* Disfunción brusca de un órgano.

Claro está que lo literal no alcanza para comprender la profundidad y complejidad del fenómeno 'fracaso escolar'. Buena parte de la pedagogía, la sociología (podríamos decir que las ciencias sociales en general) y las ciencias neurológicas han instalado como mecanismo de comprensión de la situación una mirada sesgada sobre los implicados en una situación de fracaso escolar.

Esta simplificación se vincula con la identificación de aquel que no se corresponde con 'la norma', quien manifiesta un comportamiento defectuoso y quien debe cargar con el rótulo de fracasado escolar. Desde luego que esta 'mirada estigmatizante' (Kaplan y Llomovatte 2005: 13), identifica al sujeto individualmente, responsabilizándolo de resultados leídos en clave de fracaso. Dicho en otras palabras: se define como fracasado escolar a quien no puede sostener la permanencia escolar o bien a aquellos que no logran los 'resultados esperados' para su edad y condición. Toda vez que sabemos que en el sujeto no se encuentran todas las respuestas, resulta fundamental en esta definición historiar y problematizar en qué condiciones y cómo se construyen los 'resultados esperados'.

Al mismo tiempo, siguiendo la definición literal, podemos señalar dos cuestiones que, desde nuestro entender, definen la construcción del fracaso escolar y de aquel denominado como 'fracasado

escolar': a) fracaso implica una expectativa de éxito o de un resultado determinado y b) conjuga al sujeto con una empresa. Veámoslas separadamente.

**a)** Líneas atrás puntualizamos algunos aspectos constitutivos de los Sistemas Educativos Nacionales que consideramos de vital importancia a fin de comprender la problemática del fracaso escolar. Dentro de esos elementos consideramos la gradualidad y el currículo unificado.

A la pedagogía moderna se le atribuye 'la invención de la infancia', tal como lo señalan distintos pedagogos e historiadores (Antelo 2005, Carli 2002, Aries 1992). El sujeto de la educación escolar que requería la modernidad presentaba como característica la heteronomía y la docilidad. De modo tal que 'la maquinaria' escolar diseñó una serie de dispositivos como la gradualidad, el currículo unificado, la instrucción simultánea y la evaluación para un determinado tipo de sujeto que debía someterse para pertenecer a la categoría alumno. Así, se construye la noción de infancia que deviene en alumno y se con-funden en una unidad.

Creemos que la importancia de este rastreo radica en que: si la categoría social que le es asignada al infante a partir de la modernidad es la de alumno, aquel que esté fuera de la escuela no se corresponde con la categoría y queda relegado a un lugar marginal o de rareza.

Importa recuperar algunos aportes de la teoría crítica ya que la ausencia de ingreso al sistema escolar, o la imposibilidad de sostenerse en él, tienen fuertes efectos en la vida social. En principio, vale señalar que 'la caída' del sistema escolar condiciona un destino social para aquel que lo sufre, ya que la escuela y sus dispositivos de clasificación y evaluación son revestidos de una neutralidad casi indiscutible y considerados 'iguales' para todos. Operación que, en parte, fue necesaria para suponer en la escuela un mecanismo igualador.

De lo mencionado se deriva que si toda la población infantil transita por las mismas instituciones con los mismos dispositivos de funcionamiento interno, la diferencia en los resultados se adjudica a los individuos y no al sistema, ya que los recursos necesarios para el éxito escolar son la inteligencia, el esfuerzo y la aplicación.

La expectativa, desde esta mirada, está del lado del sujeto, del que se espera que logre cumplir los requisitos y objetivos escolares, suponiendo una potencialidad individual que es independiente, o en todo caso se sobrepone, a las condiciones de desarrollo.

**b)** En el punto anterior se destacó un tipo de análisis centrado en el individuo como eje de la acción social. En esta misma línea podemos señalar que detrás de una construcción de fracaso escolar que responsabiliza al sujeto también se puede incluir una comprensión de la problemática que implica a la escuela como lugar en el que se desarrolla la situación de fracaso.

Algunas lecturas, desde la pedagogía, han comprendido que el fracaso escolar se desarrolla en un determinado contexto y, por lo tanto, los actores intervinientes en la situación pueden modificar sus acciones y estrategias para revertir la situación.

Este aspecto no deja de ser ambivalente, habida cuenta de que a partir del fracaso escolar, o del funcionamiento anómalo, se han generado distintos dispositivos de carácter remedial con el objetivo de instrumentar diversas estrategias para intentar igualar las condiciones de acceso al sistema educativo. En esta línea se incluyen tanto las políticas compensatorias como los dispositivos

que, originalmente, fueron pensados con una lógica ortopédica, como por ejemplo el gabinete escolar.

Decimos que las acciones de compensación son ambivalentes porque muestran distintos puntos del fracaso escolar, aunque no se lo planteen deliberadamente. Por un lado queda claro que parten del supuesto de que lo que es necesario modificar es el sujeto del fracaso escolar y, en el mejor de los casos, intentar generar algunas condiciones para que su tránsito escolar sea posible o menos penoso.

Por otro lado, las acciones remediales nos hablan de que el problema escapa y no está limitado a las dotes naturales con que cuenta cada sujeto. Si bien la responsabilización es al sujeto, ingresa en el debate como se construyen algunas condiciones y la influencia que tiene el contexto en el desempeño del alumno.

Vale resaltar, tal como adelantamos en la introducción, que la forma en la que se construye el problema condiciona el tipo de resolución a la que se pueda arribar. En este caso, este tipo de construcción sobre el fracaso escolar no se involucra en una crítica que historiza las tensiones con las que ha avanzado la institución de la educación escolar.

Por lo tanto, el sistema educativo como tal, con las relaciones de poder y dominación que refleja y establece, con las voces que ha silenciado y las culturas que ha sepultado, sigue estando fuera de discusión y análisis. De este modo, la escuela como un instrumento de legitimación de una determinada cultura, que se posiciona como dominante, mantiene toda su potencia y capacidad de definir lo que es válido simbólicamente hablando.

Desde luego que desde esta perspectiva el rendimiento de los alumnos es considerado de forma sesgada. Sobre las diferencias en el funcionamiento escolar de alumnos provenientes de diversos sectores socioculturales Bourdieu (2003), ha ilustrado la capacidad legitimadora de la escuela: "Por eso, la institución de la que una vez creímos que podría introducir una forma de meritocracia privilegiando las aptitudes individuales en relación con los privilegios hereditarios, tiende a instaurar, a través de la ligazón encubierta entre la aptitud escolar y la herencia cultural, una verdadera nobleza de Estado. Nobleza en la que la autoridad y la legitimidad están garantizadas por el título escolar". (Bourdieu 2003: 113).

Podemos decir que cuando el sistema escolar evalúa, clasifica y descarta está realizando una selección que ya se anticipa en las condiciones sociales en las que los sujetos se desarrollan. Vale aclarar que aun considerando la influencia de las condiciones de desarrollo no sostenemos que estas, ni la escuela tampoco, determinan fatalmente el destino de los sujetos.

Ahora bien, aún sosteniendo que el sistema educativo opera como un elemento de dominación, no queremos dejar de señalar que de ninguna manera esa es la única función que se le puede asignar.

Aún con su carácter homogenizador la escuela, en tanto institución, ha desempeñado un rol social igualador y de ascenso social. Sobre este punto nos detendremos en el apartado siguiente.

### 3. Las políticas del fracaso y el camino de la “aceptación de vida destino”

Pero si encontrar lo que se busca es un éxito, buscar el fracaso conduce irremediablemente a la paradoja: si uno no alcanza el fracaso, padecerá el éxito; si uno lo alcanza, habrá obtenido lo buscado y eso también es el éxito. (“elogio del fracaso”, Alejandro Dolina .Crónicas del Ángel Gris)

Durante buena parte de esta presentación hemos repasado aspectos, que creemos fundamentales, de la creación de los Sistemas Educativos Nacionales y que tienen influencia en el desarrollo de las prácticas de nuestro presente.

En esa línea se impone observar que aquella utopía, que en parte buscaba la igualdad social (entre otras cosas que ya hemos revisado), ha perdido fuerza a partir de las modificaciones que ha sufrido la sociedad y el debilitamiento de los Estados Nación. Los cambios que introdujeron las políticas neoliberales a partir de las décadas de 1980 y 1990 han generado profundas transformaciones en el tejido social y también en el rol social y político asignado a la educación escolar.

Desde nuestra posición, lamentamos determinadas operaciones que han sucedido dentro del campo educativo durante los últimos 20 años, y que tienen estrecha relación con el fracaso escolar, fenómeno que, tal como mencionamos atrás, es un analizador de la dinámica del funcionamiento de los sistemas educativos y, más aún, de la forma en la que se reflexiona sobre ellos. Sintetizaremos dichas operaciones de la siguiente manera:

#### 3.1 Del escondimiento de factores culturales en la inteligencia humana a la explicación mediante el déficit alimenticio: *la diversidad como pobreza*

En el campo de las ciencias de la educación, principalmente desde la sociología de la educación, se ha avanzado considerablemente en cuanto al análisis del fracaso escolar. Con esto nos referimos a que desde las teorías críticas sabemos que las características culturales de los sujetos y las condiciones institucionales en las que se desarrollan las prácticas educativas tienen un papel explicativo en la manera en que los sujetos transitan su escolaridad.

Hoy, al borde de la década del 2010, no es novedad señalar que los factores culturales afectan al ‘éxito’ o ‘fracaso’ escolar. Sin embargo, con ello no está resuelto el problema, ni creemos que esto pueda acercarse a tal cosa si las políticas públicas no se proponen firmemente resolver esta cuestión que día a día genera una brecha más amplia entre los que pueden acceder y acumular mayor cantidad de bienes sociales y aquellos que quedan marginados del acceso.

La década de 1990, con su fuerte sesgo neoliberal, nos dejó, entre tantas otras, cosas una gran confusión entre la selección de algunos factores para la explicación de un fenómeno y la selección de dichos factores para justificarlos.

En este sentido, si bien interpretamos que la escuela tuvo que modificar su enfoque y suavizar algunas prácticas e intentar mayor comprensión de los sujetos que ingresan en ella con otras pautas

culturales a las esperadas, al mismo tiempo generó determinados discursos sobre las diferencias culturales, colocando el énfasis en el déficit o en la carencia.

El sujeto distinto, principalmente en América Latina, fue considerado en términos de desigual respecto de la norma y del estudiante pretendido. Es interesante observar que en otros lugares del mundo occidental, como en EE.UU., la diversidad se corresponde con la lucha de diversos sectores socio-culturales que no eran considerados por la escuela como ellos consideraban que debían serlo. Por su parte, en la Argentina, ha sido procesado de manera tal que lejos de ser un valor afirmativo es un indicador de incapacidad y extrema pobreza (Dussel 2004).

La diversidad quedó emparentada con la pobreza y la carencia, de modo tal que el déficit no ha dejado de estar sobre el sujeto, sino que lo ha estigmatizado desde otra óptica.

Martinis (2006), señala que desde este enfoque se construye un sujeto de la carencia y, mediante esta operación, se diluye la relación pedagógica, porque el docente no tiene frente a sí a un sujeto capaz de aprender, sino a uno que debe ser contenido y sostenido desde lo más básico.

De este modo, el fracaso está 'garantizado' merced a que se construye un sujeto que está lejos de ser un sujeto educable, porque urgencias y carencias lo configuran en un lugar muy distinto.

### 3.2 El fracaso de las políticas de inclusión como fin en si misma

Recientemente, mencionamos algunas características del discurso sobre el estudiante. Veamos seguidamente alguna idea sobre como han acompañado este proceso las políticas educativas.

Un aspecto para resaltar, acerca de los sistemas educativos, es que siempre han trabajado con grupos heterogéneos y siempre han mostrado un carácter inclusivo. La diferencia radica en el tratamiento que han recibido en distintos momentos.

En la mayoría de los países latinoamericanos la educación formal se expandió desde su inicio en gran parte de la masa social urbana. Sin embargo, fue a partir de las décadas de 1960 y 1970 que se produjo una gran 'explosión' de la matrícula educativa, se reduce en su inmensa mayoría el analfabetismo y se alcanzan proporciones superiores al 80% de la población infantil escolarizada.

De algún modo, durante los años anteriores a esas dos décadas, la imposibilidad de ingresar a la escuela era una forma de exclusión y gran condicionante del destino social de la masa de excluidos. Con la ampliación de la matrícula, la discriminación y exclusión, que antes se observaba en el ingreso o su imposibilidad, se verifica al interior de la escolarización. Dicho en otras palabras, (casi) todos pueden ingresar a la escuela, pero la calidad de la educación recibida dependerá de los circuitos e instituciones por las que se transite.

Del mismo modo que los grupos sociales son heterogéneos, la calidad de la educación recibida también variará de acuerdo con los contextos e instituciones. Si bien no se pueden realizar grandes generalizaciones sobre los sectores de educación de gestión privada y de gestión pública (porque cada uno de estos grupos no es una unidad homogénea), es un indicador que paralelamente a la gran masificación de la matrícula ha crecido la cantidad de establecimientos escolares de gestión privada.

En cuanto a los resultados de las evaluaciones (ONE 2003 y OCDE – PISA 2004)<sup>2</sup> se puede observar que, en la Argentina, apenas la mitad de los estudiantes puede responder correctamente las preguntas del Operativo Nacional de Evaluación y que, invariablemente, los resultados de los distritos con mayor inversión son mejores que los que obtienen los de menor inversión. Asimismo, el sector privado obtiene –en todas las comparaciones– mejores resultados que el sector público.

Si bien se puede discutir sobre la metodología de la evaluación, lo que nos interesa demostrar es que en términos de calidad las políticas no han sido inclusoras.

Por su parte, en las evaluaciones internacionales, observamos que Argentina se encuentra entre los 6 países que obtienen los peores resultados en todas las áreas. Lamentablemente, en casi todos los casos está acompañada por, al menos, otros tres países de la región. Seguramente, esto no habla de que toda la educación en los países latinoamericanos sea de baja calidad, sino de que existen circuitos diferenciados y excluyentes de buena calidad educativa.

### 3.3. El sentido de la enseñanza y los resultados del proceso escolar

Poco más de dos años atrás concluimos una investigación (DegliInnocenti 2007), en la que indagamos las motivaciones y representaciones de los estudiantes que se encontraban cursando el primer año de la carrera para docente<sup>3</sup> de nivel primario.

Sin entrar a detallar las motivaciones de los estudiantes, vamos a señalar que la mayoría de ellos, cuando fueron interrogados sobre los motivos por los cuales habían elegido tal carrera, respondía haciendo alusión a aspectos vinculados con la contención, con el afecto y con la voluntad de acompañar al niño en su escolarización. Estas cuestiones son constitutivas de la tarea docente y son de importancia para sostener una relación pedagógica que, sin dudas, está vinculada con el cuidado y el amor al prójimo.

Sin embargo, en estas respuestas, un aspecto que no era mencionado era el de la enseñanza y la relación con el conocimiento. Desde luego que estos estudiantes no están en condiciones de transmitir un discurso propio de su formación (finalizada), pero sí son portadores del discurso socialmente construido.

Algunos de los resultados de esta investigación nos parecieron de relevancia para relacionarlos con dos de los elementos mencionados líneas atrás: la característica del sujeto alumno y los resultados del tránsito por la escuela.

Entre estos aspectos observamos una vinculación que habla de una mutación, peligrosa, a nuestro entender, en la tarea educativa.

Si la docencia muestra indicadores de conformarse con ser un espacio de acogida para el desamparado, para el sujeto frágil, si el sujeto que construimos lo pensamos desde su déficit y desde lo que no tiene, y probablemente no tenga, y si observamos los resultados de la educación en términos de qué y

<sup>2</sup> No intentamos ser concluyentes o exhaustivos con estos datos, si no simplemente ilustrar con alguna referencia el proceso que consideramos que se está desarrollando en los países de la región.

<sup>3</sup> En la Argentina los cursos para acceder al título de profesor para el nivel inicial y primario se realizan en instituciones de educación terciaria (no universitaria) y hasta el año 2008 presentaban un plan de estudios de tres años de duración.

cuánto aprenden los alumnos y en términos de qué procesos subjetivos y de participación se buscan habilitar desde la política educativa, podemos suponer que la manera en que se está entendiendo la educación escolar y los sujetos que la habitan es condicionante de un tránsito sin sentido o, en todo caso, con un sentido que no tiene que ver con una educación que piense en otro desde su potencialidad y sus capacidades, es decir desde la libertad.

#### 4. A modo de conclusión

Sabemos que si en los primeros años de vida un sujeto no es bien alimentado tendrá, probablemente, dificultades para desarrollar toda su capacidad intelectual. Se vincula malnutrición a pobreza económica, y pobreza económica a fracaso escolar.

Desde la medicina y las estadísticas se justifica que los niños fracasan en la escuela porque no fueron bien alimentados, la culpa la tendrían sus padres que los trajeron al mundo sin asegurarles los bienes básicos.

Estamos de acuerdo con la medicina en que un niño mal alimentado no desarrollará las mismas capacidades que un niño con sus necesidades básicas completamente satisfechas. Al mismo tiempo, estamos seguros que ese argumento no es válido para condenar al niño a una educación especial o para resignar la posibilidad de luchar en pos de la generación de las condiciones para que ese sujeto pueda ser educado. Todo lo contrario.

Los sujetos nacidos en contextos desfavorables también son menos estimulados que aquellos pequeños que nacen, por ejemplo, en el seno de una familia de profesionales. Bien define este fenómeno Narodowski (1999), señalado dos tipos de infancias: “desrealizada” e “hiper realizada”.

Los aspectos socioeconómicos se encuentran estrechamente vinculados al fracaso de los niños en la educación básica. Sin embargo, también es posible observar que algunas escuelas que atienden a niños en situación de desventaja social **logran buenos resultados. La condición socioeconómica de los estudiantes no puede ser esgrimida como una coartada** para explicar su fracaso en la escuela. Es la escuela que fracasa al no asegurar el éxito de estos niños. En este sentido, cuando hablamos de fracaso de la escuela nos referimos al fracaso de la sociedad, en la medida en que no dispone que todos sus integrantes se incorporen plenamente en el entramado social. Como señalamos en otra oportunidad (Lucero 2007), el objetivo político de la educación oficial que proponemos es la transmisión de lo más valioso de la cultura<sup>4</sup> a las nuevas generaciones.

La escuela, hoy, ha aumentado su matrícula a un nivel casi universal en los países latinoamericanos, aun cuando ha perdido calidad, según las evaluaciones internacionales, esta escuela ha servido y sirve para los sectores más postergados. Esto no quiere decir que no pensemos en la urgencia de cambios profundos, que son necesarios no sólo en la relación con los sectores empobrecidos sino también con los requerimientos de la sociedad. Sin embargo, creemos que esto no será posible si no se presentan

---

<sup>4</sup> Aceptando toda la polémica que puede generar la definición de qué es lo más valioso de la cultura, ya que en esa discusión se hace explícito el propósito que como sociedad queremos darle a la educación.

alternativas que, además de encarar los aspectos técnicos del problema se ocupen de trabajar con las representaciones sobre la escuela y la educación vigentes en la sociedad.

Creemos, tal como señala Gentili (2000), –siguiendo a Adorno– que el propósito de la educación bien podría ser trabajar para que otro Auschwitz no pueda suceder. En esta línea, sostenemos a la libertad como una categoría humana fundamental. Lo que nos hace sujetos es nuestra capacidad y necesidad para construirnos a nosotros mismos en función de nuestros proyectos. Esa libertad se logra gracias a la emancipación de pensamiento. El espacio de ejecución de una política que sostenga esta tesis bien puede ser una escuela en la que se pueda trabajar en pos de un tipo de pensamiento emancipador. Entendiendo al pensamiento crítico y a la posibilidad de pensarse como sujeto de derecho como componentes fundamentales de dicha emancipación.

Anulando o quitando la posibilidad de la educación, que no siempre se resume en la asistencia a la escuela, se propicia una operación que deviene en ‘cosificación’. De esta manera se obturaría el advenimiento del sujeto y, consecuentemente, de su libertad.

El fracaso escolar, que se justifica desde el origen social de los niños o desde sus genes, no hace más que convertirlos en cosas para luego dominarlos. La existencia del hombre contemporáneo, de esta manera, puede ser cosificante porque participamos de procesos en los que funcionamos como instrumentos. La cosificación mata en el hombre toda la posibilidad de comunicación existente. Las cosas no tienen subjetividad, ni voluntad, ni metas, ni están abiertas al futuro, los sujetos sí, el sujeto es bien distinto a esto.

## Bibliografía

- ALTHUSSER, Louis (1988): *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- ALLIAUD, Andrea. (2007) *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Granica; Buenos Aires, Argentina.
- ANTELO Estanislao (2005) “La pedagogía y la época” en SERRA Silvia (Coord): *Autoridad, violencia, tradición y alteridad: La pedagogía y los imperativos de la época*. Ensayos y Experiencias N° 61. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.
- ARIES, Philippe (1992): *El niño y la vida en el antiguo régimen*. Taurus, Madrid
- BALL, Stephen. (1989) *La micropolítica de la escuela*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- BAQUERO Ricardo (2001). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires, Argentina.
- BOURDIEU, Pierre (1999 2da. ed.): El nuevo capital, en: “Razones prácticas”. Anagrama. Buenos Aires, Argentina.
- CARLI, Sandra (2002): *Niñez, pedagogía y política*. Miño y Dávila. Argentina.
- CARUSO, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- DEGL’ INNOCENTI, Marta; LUCERO, C.; MARTINEZ, C.; NANIZZI, A. (2007) *Representación social de la función política de la enseñanza en la Educación Primaria Básica*. UNLZ-Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. Documento de investigación.
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2004) “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta”. En “*Revista El Monitor*”. Octubre 2004. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Argentina.
- FILMUS, Daniel. (1996) *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Ed. Troquel, Buenos Aires, Argentina.

- GENTILI, Pablo (2000) "Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político en GENTILI Pablo (coord) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana. Buenos Aires, Argentina.
- KAPLAN, Carina y LLOMOVATE, Silvia. (2005) "Revisión del debate a cerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico". En: "Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto". Noveduc. Buenos Aires, Argentina.
- LUCERO, Cristian (2007). Lo político de la transmisión de la cultura. Hologramática - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, Año VI, Número 7, V3, pp.143-153, ISSN1668-5024 <<http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=752>> [Consulta: mar. 2009]
- NARODOWSKI, Mariano. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Aique, Buenos Aires, Argentina.
- . (1996) "La pedagogía moderna en penumbras. Perspectivas históricas" *Propuesta Educativa* N° 13. Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.
- . (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, edu/causa, Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.
- MARTINIS, Pablo. (2006) "Educación, pobreza e igualdad: del 'niño carente' al 'sujeto de la educación'. En "*Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*". Del estante editorial. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2003). Operativo Nacional de Evaluación (ONE). [http://dinece.me.gov.ar/images/stories/dinece/evaluacion\\_educativa/nacionales/resultados/informe%20one2003-nacional.pdf](http://dinece.me.gov.ar/images/stories/dinece/evaluacion_educativa/nacionales/resultados/informe%20one2003-nacional.pdf) [Consulta: mar. 2009]
- PAVIGLIANITI, Norma. (1996) "Ciudadanía y educación: un recorrido histórico de sus concepciones". En *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, Argentina. Año XIV, N° 24.
- PINEAU Pablo (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: „esto es educación”, y la escuela respondió: „yo me ocupo” en PINEAU, P; DUSSEL, I;
- Programme For International Student Assessment (Pisa). Informe Nacional República Argentina. [http://dinece.me.gov.ar/images/stories/dinece/evaluacion\\_educativa/internacionales/doc\\_pedagogicos/Informe\\_PISA.pdf](http://dinece.me.gov.ar/images/stories/dinece/evaluacion_educativa/internacionales/doc_pedagogicos/Informe_PISA.pdf) [Consulta: mar. 2009]
- REID, William A., "Currículos extraños: orígenes y desarrollo de las categorías institucionales de la escolarización", *Revista de Estudios del Currículum*. 1 (3): 7-24, 1998.