

Trabajo en el aula y fracaso escolar

María del Pilar Jiménez*

Trabajar sobre el fracaso escolar resulta complicado de entrada, dado lo poco preciso de la expresión. Si por "fracaso" entendemos la no consecución de ciertos fines y objetivos tendríamos que preguntarnos entonces cuáles son éstos para así poder hablar o no de fracaso. Esa tarea me parece descomunal, ya que habría que indagar en cada sistema educativo cuáles son esos objetivos. Tarea además ingrata porque si partimos, y yo lo hago, del hecho de que tales objetivos son resultado de un discurso ideológico que a su vez oculta otros, resulta imposible hablar del "fracaso" en general, ya que las mediaciones en cada caso imprimen un sello que es irreductible a postulados universales. De esta manera, ¿qué se entiende por fracaso?; ¿la deserción?; ¿la reprobación?; ¿el bajo nivel?; ¿el favorecer gente pensante?; ¿que exista crítica al sistema educativo? La poca precisión permite cualquier respuesta. Esta situación obliga a tomar un ideal, por mi parte, y a partir de ahí hablar de fracaso. Así, voy a considerar como fracaso escolar, haciendo un corte arbitrario respecto a otras situaciones, el hecho de que el alumno sea indiferente a lo ofrecido por la institución edu-

cativa.

Por indiferencia no necesariamente entiendo ausencia física, deserción; incluyo esa actitud en la cual la vida escolar es un requisito más del buen ciudadano, con lo cual, se la pasa pasivamente. Varios son los resultados de esta situación. Aquí se aunan las determinantes individuales-familiares. En todo caso, el denominador común sería un no desarrollo de las potencialidades del alumno en tanto que el proceso educativo se convierte, para él, en una actividad sin sentido, insisto: algo por lo que hay que pasar. Un ritual más que hay que conceder, sólo obviamente repercute en la calidad obtenida.

Hecha esta delimitación, habría que aclarar que el presente trabajo inevitablemente tendrá un nivel de generalidad, en el cual la pretensión es aportar elementos para pensar el problema.

El fracaso escolar entendido así, como fenómeno, como síntoma, remite ineludiblemente a una multiplicidad de causas que pueden estar en su origen. Podemos encontrar seguramente desde las huellas de la burocracia hasta complicados mecanismos intrapsíquicos del alumno, pasando por las mediaciones de programas obsoletos, o ejercicios de poder institucional que expresan las diversas derivacio-

nes de las relaciones sociales. De esta manera, me parece que para abordar el problema del fracaso escolar hay que delimitar un nivel de concreción de la práctica educativa que permita, metodológicamente, dar cuenta de una multiplicidad de causas. Metafóricamente podríamos pensar en un movimiento oscilante centrípeta-centrífugamente. Nuestro análisis vería a ese "lugar" delimitado como una fuerza centrípeta. Las consecuencias de tal análisis serán centrífugas en tanto que permitirán detectar algunos de los elementos, pero no dar cuenta necesariamente de ellos, puesto que su especificidad "escapa" a los límites del presente trabajo.

Para delimitar el espacio en el que habremos de trabajar el fracaso escolar, plantearemos en primer lugar que sólo podemos hablar de fracaso en función de una práctica. En nuestro caso evidentemente se trataría de la práctica educativa. Ahora bien, como el presente trabajo no es un estudio de caso, hablaremos de la práctica educativa en abstracto, planteando en torno a ella aquellos elementos que entran en juego más allá de la singularidad de cada caso.

Al hablar de práctica educativa hablamos de un nivel de concreción de la práctica social. Es

* Profesor investigador del Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM.

decir, de una práctica determinada por las relaciones sociales de producción en un momento histórico dado. En este sentido la práctica educativa es un quehacer humano con posibilidades de conocimiento y transformación no solo del saber sino de esas relaciones que la determinan.

En este marco el trabajo en el aula es la delimitación de un campo de estudio e intervención que responde a la práctica educativa en general. Por lo anterior, el trabajo en el aula debe ser analizado como un fenómeno complejo en el que se entrecruzan y determinan diversas dimensiones tales como la sociológica, la ideológica, la económica, la psicológica, la histórica, etc. Dicho fenómeno que hace referencia tanto a la sociedad como al individuo, así como su relación-determinación a través de diversas instancias (Institución) exige para fines de análisis ser estudiado desde diferentes disciplinas. Un análisis que se refiera al trabajo en el aula deberá entender a éste como un campo de intervención que remite a una realidad más compleja que rebasa los límites del "in situ". Esto no quiere decir que se haga un sacrificio del fenómeno en aras del análisis macro. Esto es, un retorno al trabajo en el aula se debe pensar como un movimiento dirigido a la síntesis. Retorno aquí no significa regresión sino concreción; concreción posibilitada por el incremento de herramientas teórico-metodológicas recogidas de varias disciplinas. Así, el análisis que aborde el fracaso escolar como un problema del trabajo en el aula necesita reconocer tanto lo que le es particular, en tanto fenómeno, como lo que responde a la generalidad, es decir al contexto.

Como un primer acercamiento al problema mencionare-

mos algunas de las dimensiones que consideramos importantes para su análisis.

SOCIAL (ideológica). El papel del profesor como agente reproductor de las relaciones sociales dominantes y así de su ideología es uno de los fenómenos que más se han estudiado en los últimos años. En tanto rol e inserto en un sistema de relaciones sociales institucionalizadas, tiende a producir y reproducir las condiciones institucionales (sociales) que lo han creado y mantienen. Con esto el rol del profesor se puede pensar como el de *legitimador* de un determinado orden social y cultural. Esta acción legitimadora y reproductora se da tanto en los contenidos como en la forma en que se imparten, dentro de las relaciones que establece el profesor con los alumnos. La reproducción ideológica se da en el "qué" se enseña y "cómo" se enseña, siendo el "cómo" de suma importancia ya que actúa como una especie de sostén de lo que se está reproduciendo. Este fenómeno reviste una dificultad especial para su estudio, ya que en lo general se da un nivel de lo *no dicho*. Es decir, los agentes del proceso reproducen inconscientemente la ideología a través de su práctica. El profesor en el aula trabaja a dos niveles: en uno, consciente, vive en la ilusión del saber y la voluntad, en el otro, inconsciente, es una mera instancia de relevo de un estandarte que rara vez conoce. Hasta ahora hemos utilizado el término inconsciente haciendo referencia a su sentido ideológico (la represión social del sentido) pero también y esto a nivel de hipótesis, se puede aventurar la idea de que hay reproducción ideológica a través del inconsciente, entendiendo éste como lo ve el psicoanálisis. Esta idea en primera instancia

no resulta nada novedosa, pero las cosas no son tan obvias y claras como parecieran ser, motivo por el cual pensamos que esta es otra dimensión importante para el estudio de la reproducción ideológica.

En este sentido y para fines de análisis el trabajo en el aula puede considerarse como un campo en el cual pueden detectarse en concreto y con el profesor los mecanismos mediante los cuales se lleva a cabo esta acción. Pero aún más importante es plantear, o al menos intentarlo, cómo a partir del conocimiento de estos mecanismos se puede construir una práctica educativa *contestataria*.

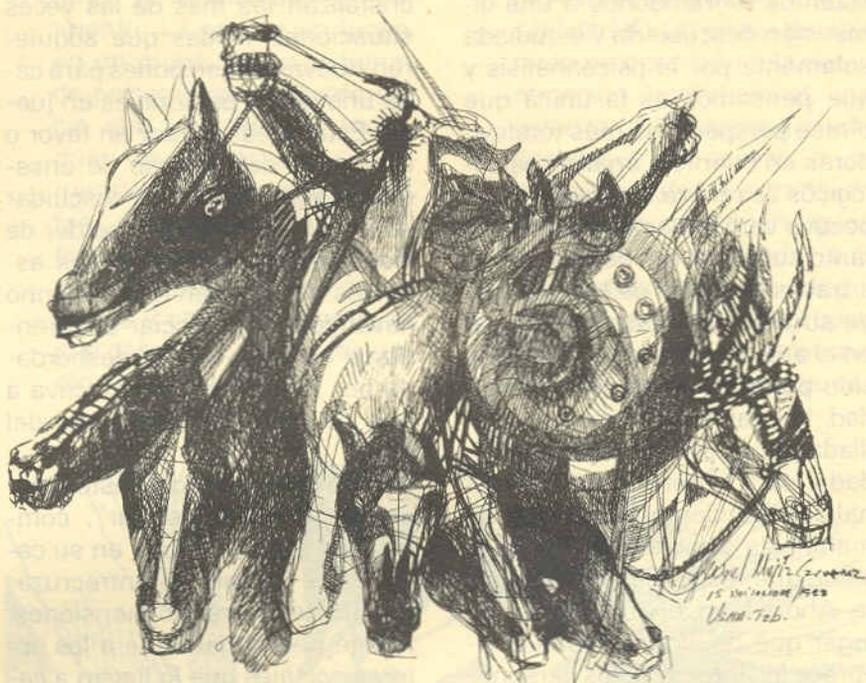
Aquí es claro que estamos oponiendo lo contestatario al fracaso escolar. En efecto, este último indudablemente tiene una de sus causas en la "lucha" ideológica que se da en el terreno del aula, donde los alumnos se resisten a los efectos de cierta ideología. No se trata por supuesto de entender el problema de una forma mecánica: los maestros (ideología dominante) vs los alumnos (ideología contestataria). Creo que este tipo de pensamiento ha llevado a análisis y conclusiones erróneas. Sin embargo, lo que sí me parece un hecho es que el maestro y el programa, encarnan un saber y una concepción del mundo que deviene violencia para el alumno en la medida que adquiere, sea cual sea el disfraz que se le ponga, la característica de la imposición. Así, pienso que este es uno de los rasgos que se develan por la fuerza centrífuga en el que habría que profundizar: el fracaso escolar como consecuencia de una lucha ideológica.

PEDAGOGICA. Respondiendo al fenómeno de la reproducción ideológica, un aspecto que resulta de particular interés es el

detectar mediante qué acciones concretas cumple el profesor su papel de transmisor de un *no saber*. Esta acción la vehiculiza no solo mediante técnicas pedagógicas, didácticas, innovaciones y fetichización del currículum, sino también en ese espacio que se abre entre lo que se da y su correspondencia con la realidad; entre lo que se enseña y lo que se aprende, entre lo que se trabaja y cómo se trabaja.

La Pedagogía Institucional a través del corpus teórico del Análisis Institucional aporta elementos importantes para el análisis de esta problemática. Partiendo de la definición de institución* que se da en esta corriente, podemos ubicar al maestro en un "lugar" donde él mismo actúa lo instituido y lo instituyente. La Pedagogía Institucional ubicada en el movimiento de lo negativo trabaja en esa dimensión que se le escapa a la mayor parte de las pedagogías, las didácticas y las teorías curriculares ya que en ellas el *no saber* no constituye el campo de su interés. Mientras el poder y la ideología llevan cada vez más a los pedagogos, psicólogos, psicosociólogos y otros logos a preocuparse por la transmisión del saber, la pedagogía institucional se preocupa por develar cómo ese saber y sus mecanismos de transmisión encierran al sujeto en un *no saber*.

Otro de los ejes que se juegan en el fracaso escolar es precisamente esa dimensión del *no saber*. En efecto, si como dijimos hay un impasse entre lo que se enseña y la realidad, lo que se aprende y lo que se enseña, lo que se trabaja y cómo se trabaja,



ahí se objetiva ese *no-saber* que confronta cotidianamente al alumno con un doble discurso.

A este doble discurso le es inmanente un conflicto que podría ser entendido similarmente al teorizado por la antipsiquiatría como punto de partida del conflicto psíquico**. Guardando las distancias, en el aula ocurre algo parecido en la medida en que ahí se crea un espacio de ficción cuyo signo es la positividad del discurso instituido en oposición al espacio del afuera del aula que, aunque también caiga en la ficción, es las más de las veces más verosímil para el alumno. De ahí el fracaso en tanto que la vida escolar se convierte en un pasar por ella como mero formulismo impuesto. Se convierte en lo ajeno en sí mismo, en sus propósitos. Es la tierra del extranjero.

PSICOLOGICA. Una de las dimensiones que para el análisis del trabajo en el aula resulta indispensable es la psicológica.

Decir esto a tal nivel de generalidad puede no decir nada a menos que se delimite el campo al cual estamos haciendo referencia cuando hablamos de "lo" psicológico. En este sentido y a pesar de los compulsivos esfuerzos que hace el neoconductismo no se puede negar que el aula tanto para el profesor-institución como para el alumno-grupo constituye un espacio simbólico en el que se ponen en juego elementos más allá de las matemáticas, la filosofía, la química o el gis y el pizarrón. Esto no es por una cualidad del aula en sí o algo por el estilo que pudiera postular el didactismo más romántico. El sujeto juegue el *rol que juegue* y donde lo juegue no puede escapar de ese "otro" sujeto que actúa desde el desconocimiento, es decir desde el inconsciente. Así nuestro campo "psicológico" se va circunscribiendo. No estamos hablando de un yo que responde a estímulos o a la ley causa-efecto ni de un yo meramente cognoscente. Al hablar de inconsciente

* La forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado de producción así como el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales.

** Cfr. Laing, R. La Familia. Edit. Paidós.

estamos refiriéndonos a una dimensión descubierta y estudiada solamente por el psicoanálisis y que pensamos es la única que ofrece perspectivas más totalizadoras en cuanto a análisis psicológicos se refiere. Bajo esta perspectiva vemos que el maestro en tanto sujeto no puede sustraerse a través de su rol de la historia y de su historia, razón por la cual en el aula como en cualquier otro sitio pone en juego su historicidad, la cual no sólo aparece mediada por el principio de la realidad y para nosotros por la racionalidad occidental, sino que se manifiesta también como un *no dicho* que responde al inconsciente. Ahora bien, el aula por ser un lugar que de alguna manera favorece los intercambios personales y reproduce a su interior el juego del poder, constituye un espacio favorecido, entre otros, para las movilizaciones afectivas.

Así, y reconociendo todo el entrecruzamiento de posibles vínculos que se dan en este espacio (profesor-alumno-profesor, profesor-rol, profesor-grupo institución, etc.) se hace necesario un estudio que vaya dirigido hacia ese *no dicho* psicológico, con el fin de detectar en la medida de lo posible cuál es su papel en la construcción del *no dicho* del aula.

De esta manera, llegamos a una tercera causa para pensar el fracaso escolar. Esta es, la relación maestro-alumno en su dimensión psicológica. Aunque en la actualidad se ha hablado mucho de ella, pienso que sigue teniendo un papel secundario en la importancia que se le ha dado cuando debería ocupar un lugar capital. El papel que desarrolla el profesor y el grupo, en tanto productores de significaciones y resignificaciones para el alumno es central. En esos vínculos se

cristalizan las más de las veces situaciones vividas que adquieren nuevas dimensiones para cada uno de los personajes en juego. Esto puede actuar en favor o en contra del proceso de enseñanza-aprendizaje. El descuidar su importancia lleva a perder de vista precisamente aquellos aspectos que inciden en el alumno llevándolo a renunciar al aprendizaje en tanto que es desbordada por la movilización afectiva a que da lugar las relaciones del aula.

La complejidad de este fenómeno, "fracaso escolar", complejidad ya comentada en su carácter de "lugar" de entrecruzamiento de diversas dimensiones, remite necesariamente a los actores sociales que lo llevan a cabo. Estos actores sociales, cualesquiera que sean pueden ser estudiados en sí mismos, sin descontextualizarlos, también como un "lugar" de entrecruzamiento de diferentes sentidos. En nuestro caso, el maestro, en tanto sujeto y en tanto rol, representa una instancia de relevo y de acción. Aclaremos esto. ¿Relevo de qué? y ¿Acción de qué? Si partimos del marco teórico del Análisis Institucional*, reconocemos en lo "instituido" un primer elemento que nos acerca a estas preguntas. Es decir, si lo instituido nos remite a la norma, al valor, al saber en su carácter de universal, y lo instituido-institucional entrecruza las organizaciones, tenemos que el profesor (en tanto instituido), es, y es relevo de un código que proviene de

* Basándose en la dialéctica hegeliana, el análisis institucional reconoce en la institución tres momentos, el de lo instituido, lo instituyente y el de la institucionalización. Estos tres momentos, que constituyen la dialéctica institucional, se dan permanentemente a pesar de que la ideología dominante tiende a autonomizarlos y a presentarlos por aislado.

lo instituido. El desconocimiento de este código y de esta función de relevo, ubican ya al profesor, en una posición en la que actúa, o mejor dicho, lo actúan desde lo no dicho institucional. Así, lo más frecuente es que el sujeto (maestro) viva en un orden instituido, dado como universalmente válido. Ahora bien, lo instituido, para mantenerse como tal necesita no sólo legitimación sino también acciones encaminadas que lo refuercen y lo apunten. He aquí otra vez al profesor, en esta ocasión preocupando por adquirir las herramientas teórico-metodológicas y prácticas necesarias, para convencer a sus alumnos sobre la verdad de su palabra.

Sin embargo esta palabra, lleva indefectiblemente la lógica de un saber oficial que además está cosificado en períodos burocráticos. Transitar por dichos períodos, "consumir" esos tiempos de "saber", se convierte para el alumno en una práctica también burocrática. Es claro entonces, insistir en este hecho, que la práctica escolar lleva en sí misma una dimensión del no-saber que nos permite, en la medida que lo caractericemos, abordar el problema del fracaso escolar.

Aclaremos un poco; qué significa este *no saber*. Habría que partir del hecho, de que este no-saber, no debe entenderse en la misma dimensión que el saber instituido, es decir, como un momento de ignorancia de los conocimientos, roles asignados, etc. Más bien, este *no saber*, hace referencia a esa posición que tanto para el sujeto como para el grupo-clase corresponde al de la palabra alienada; posición que una vez reconocida remite no sólo a la dialéctica institucional, sino también a su expresión pedagógica. En este momento es donde aparece ya el no-saber,

no-saber, tanto de lo instituido como tal (es decir, en su expresión dialéctica), como de lo instituyente y su institucionalización. En este sentido, el colectivo docentes-educandos se asume en una legalidad que les habla no sólo de conocimientos y cultura legales, sino como una dimensión de desconocimiento institucional. Esto nos lleva a plantear, sin entrar en detalles, que lo que para otros discursos es institución, para el Análisis Institucional es organización. Con esto lo que se está diciendo es que los límites "Institucionales" (organizacionales) no existen. Estos son producto de la ideología dominante en la medida en que conviene pensar en términos de funcionalidad y autodeterminación.

Tanto para analizar esta situación en específico, como para trabajar la dimensión de lo no-dicho en general, contamos con diversas herramientas teórico-metodológicas. Algunas de ellas son:

— **SEGMENTARIDAD.** La unidad positiva de todo agrupamiento social se apoya en un consenso o una regla exterior al grupo, o en ambas a la vez. Esta unidad funciona a manera de la ideología, la cual da la idea de comunidad. En oposición a esta idea, se manifiestan las particularidades de los individuos que forman el agrupamiento lo que produce la negación de la idea de comunidad.

La unidad de los agrupamientos, más allá de la unidad abstracta de la ideología universalista y más allá de la división dada por las particularidades individuales, es pluralista y heterogénea. Es decir que lo que da unidad a la formación y su forma al agrupamiento es la acción recíproca de los grupos fragmen-

tarios al interior del agrupamiento. La puesta en juego, en un grupo, de los sistemas de pertenencia y de referencia que ya traen los individuos se define como segmentaridad. Esta relación entre diferentes sistemas referenciales y el nuevo que vive el grupo, entraña oposiciones y negaciones entre sí, que deben ser develadas, como tales, al mismo.

— **TRANSVERSALIDAD.** La posibilidad de un grupo de definirse en oposición a la determinación institucional, así como a la ideología grupista constituye el acceso a su transversalidad. La transversalidad se define en oposición a la verticalidad y a la horizontalidad de las relaciones que se dan en los grupos. Definamos estas. Las primeras son aquellas que se dan



en el grupo determinado por las instituciones. Este grupo no se reconoce así mismo ninguna existencia independiente, fuera de la que le confieren las instituciones o agrupamientos exteriores. Este tipo de grupo se estructura por el lugar que ocupan en la división del trabajo, en las jerarquías de poder y sobretodo por la verticalidad de sus relaciones. Se mantiene sujeto a las instancias superiores y su estrategia es la obediencia y la sumisión. En el otro extremo tenemos la ideología grupista, otro tipo de grupo que en oposición al primero tiende a construir la imagen ideal del grupo, de la coherencia absoluta, de la pertenencia única y omnipotente que rechaza toda exterioridad. Este se caracteriza así, por la horizontalidad de sus relaciones y por la negación de todo vínculo institucional.

La transversalidad se opone, como anotamos anteriormente, a la verticalidad de la estructura piramidal y a la horizontalidad en la que el individuo vive en un imaginario indiferenciado y en la que los papeles son negados y rechazadas las contradicciones.

Por el contrario, la transversalidad tiende a realizarse cuando se efectúa una comunicación máxima entre los diferentes niveles jerárquicos y sobre todo en los diferentes sentidos.

Se puede definir entonces la transversalidad como el fundamento de la acción instituyente de los agrupamientos, en la medida en que toda acción colectiva exige un enfoque dialéctico de la autonomía del agrupamiento y de los límites objetivos de esa

autonomía. Esta se funda en el saber del grupo acerca de su polisegmentaridad. La transversalidad es la condición necesaria para que todo grupo tenga la palabra y escape a la sujeción.

— **TRANSFERENCIA INSTITUCIONAL.** La estructura de la organización constituye, para los sujetos en ella implicados, un objeto-soporte de aquello que está ocurriendo en la vida del grupo. En tanto objeto-soporte no se le debe pensar en una posición pasiva, sino también como "alimentador" de dicha transferencia.

— **ANALIZADOR.** Por analizador se va a entender todo aquello que, "permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar". Podemos decir que el analizador es una máquina de descomponer, natural, o construida con fines de develar lo no-dicho de la institución. El analizador actúa como una provocación institucional que implica el pasaje a la palabra y por consiguiente exige la mediación de individuos particulares, a quienes la situación en la organización permite alcanzar el papel de "provocadores".

Por analizador natural, también llamado social, se entiende todo aquello que responde al discurso instituyente del grupo y sirve para el análisis.

El analizador construido hace referencia al discurso proveniente de lo instituido, o a la labor del analista, que lo construye para precipitar la acción instituyente en el grupo.

Estas herramientas, teórico-metodológicas, que forman parte del marco teórico del Análisis

Institucional las considero imprescindibles para todo trabajo a desarrollar que pretenda, dentro de los planteamientos que hemos hecho, profundizar en los elementos que encontramos como líneas importantes de explicación del fracaso escolar. Es claro que ya en cada caso habría que incluir las singularidades del sistema educativo así como el papel de éste en un sistema da-

BIBLIOGRAFIA

- CHAMIZO, O. y Ma. del Pilar Jiménez. "El análisis institucional" en *Perfiles Educativos*, núm. 16 CISE/UNAM. México, 1981.
- SEVE Lucien. "Los dones no existen"
- AVANCINI G. *El fracaso escolar*. Barcelona, Herder, 1969.
- GUATTARI, Felix. *Psicoanálisis y transversalidad*. Buenos Aires. Edit. Siglo XXI, 1976.