

“Educabilidad, fracaso escolar y etiquetamiento: De la atribución de problemas al sujeto a la problematización del formato escolar”

Melisa Lombardo

Profesora de Educación Primaria. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA).

Maestrando en Políticas Educativas (UTDT).

Introducción

Habitamos un presente de crisis. Aquellas certezas en las que nos refugiábamos comienzan a mostrarse frágiles, tambaleantes, inestables. Creímos poder saberlo todo, dominarlo todo: creímos ciegamente en aquel futuro promesa que nos elevaría hacia la completud, hacia la perfección: hacia Dios. El mundo se mueve, nos mueve; pero nosotros nos movemos, lo movemos.

El presente trabajo pretende realizar un análisis conceptual y teórico a través de la argumentación de distintos autores sobre la educabilidad, el fracaso escolar y las prácticas de etiquetamiento; manteniendo una mirada histórica, que atienda al carácter político de la construcción del dispositivo escolar moderno en tanto normalizador que sentó las bases del formato escolar.

¿Será el fracaso escolar el *destino* ineludible de un “*sujeto con problemas*”? ¿Es la “educabilidad” el indicador del grado de “*humanización*” del sujeto? ¿Puede hablarse de sujetos “*educables*” y “*no educables*”? ¿Los niños fracasan en la escuela porque existe en ellos o en su contexto una falla, falencia o carencia; o habrá que interrogarse sobre el formato escolar?

Estos son algunos interrogantes que el presente trabajo se propone abordar.

Desarrollo

La educación ha sido una cuestión central en el debate político dado su potencial de actuar como herramienta para la transformación social.

A lo largo del siglo XIX fuertemente marcado por la conformación de los Estados Nacionales modernos, la educación se tornó razón de Estado para la consolidación de las naciones y la construcción de modernidad. En este contexto, proliferan políticas de administración masiva y centralizada de los infantes; tornándose la escolarización (asociada a una práctica normativa y homogeneizadora) el dispositivo hegemónico para la transmisión masiva de la cultura y la homogeneización, conformándose el sistema de instrucción pública centralizada en un intento de dar respuesta a cuestiones epocales, articulando los rasgos de gradualidad, simultaneidad, unificación curricular, construcción de infancia, posicionamiento del niño en el lugar de “alumno”.

De este modo y a partir de los ideales comenianos, las instituciones escolares sentaron sus bases sobre el establecimiento de relaciones pedagógicas basadas en la relación asimétrica docente-alumno, con mediación del contenido a ser transmitido.

A partir de esta estructura, los sujetos fueron distribuidos y ordenados en función del criterio de gradualidad en la adquisición de conocimientos.

En este marco, siguiendo a Baquero (2014), los componentes duros del formato escolar tales como la gradualidad, la simultaneidad, regulación de espacios/tiempos y ritmos de trabajo, la rigidez de los regímenes académicos de asistencia a clase y de aprobación de asignaturas, y la poca flexibilidad de atender a la multiplicidad de trayectorias escolares, limitaron la persecución de aprendizajes significativos y autónomos.

De este modo, el formato escolar actuó como productor de condiciones específicas y delimitadas para la producción de aprendizajes.

Junto a esta matriz moderna se articularon prácticas y discursos psicoeducativos clásicos (también llamados “fundacionales”), junto al denominado “*problema de la educabilidad*” de los sujetos (alumnos).

El “problema de la educabilidad” fue vinculado discursivamente (y recurrentemente) con la capacidad de ser educado, es decir, como capacidad diferencial entre sujetos o grupos de sujetos; articulándose la capacidad de ser educado (entendida como atributo de posible humanización) con el problema del desarrollo intelectual de los sujetos (Baquero 2001). Desde la concepción clásica, siguiendo a Cimolai y Toscano (2008), la “educabilidad” es concebida como la capacidad intrínseca de los sujetos de ser educados, cuestión a la cual subyace la idea de “posesión” por parte de los individuos de capacidades supuestas “naturales” para el desarrollo y el aprendizaje. De este modo, puede observarse cómo el

concepto pareciera vincularse a una perspectiva *normalizadora* del desarrollo, que establece criterios “normales” y define a todo lo que se aparta de ella como “desvío”. A partir de ello, múltiples categorías y técnicas diagnósticas fueron generadas para determinar los “grados de educabilidad” de los sujetos escolares.

Siguiendo la argumentación de Baquero (2002), pueden vislumbrarse en este marco los modos en que es producida una matriz evolutiva para la lectura de los comportamientos de los sujetos (alumnos), la cual recrea el evolucionismo darwiniano, definiendo ritmos y cursos normales de desarrollo teleológico y de ponderación de la diferencia como deficiencia. Como sugiere el autor, la idea de rendimiento diferencial de los alumnos resulta impensable fuera de la matriz escolar de organización de los aprendizajes. En este sentido, son numerosos los procedimientos y rutinas de detección de problemas de aprendizaje que tienden a la construcción de una descripción “descontextuada” de los sujetos (incurriendo en una abstracción de la situación), describiéndolos a partir de aquellos atributos (que poseen o de los cuales carecen los sujetos) que deberían ser *portados* a determinada edad *cronológica*; subyaciendo el supuesto de que el desarrollo consistiría en el despliegue *natural, universal y único* de la subjetividad enfrentada a un medio igualmente natural para aprender: la escuela.

De este modo, el problema vinculado a las *dificultades de aprendizaje* es articulado con el fracaso escolar, caracterizados como resultado de un problema que porta el alumno (niño) a título individual (Terigi 2009).

En este sentido, siguiendo a Baquero (2002), las explicaciones atribuidas al fracaso escolar se han centrado clásicamente en la atribución al alumno de ciertos déficits: si el sujeto *natural* (alumno) debía aprender siguiendo los ritmos y modos *naturales* de aprendizaje en un medio *naturalmente* dado para ello (escuela), entonces si éste no aprendía era lógico (y *natural*) poner su *naturaleza humana* (inteligencia, personalidad) bajo sospecha. En consecuencia, debía, indudablemente, operarse sobre él.

Puede dilucidarse a partir de este discurso lo que Baquero (2007) denomina “Reducción al individuo”: a partir de una visión esencialista clásica acerca de una armonía *natural* entre individuo y prácticas escolares, los bajos logros de los sujetos se explican por su naturaleza deficitaria o errática. El saber psicológico y sus prácticas han abordado al

sujeto desde una perspectiva individual escindida de lo situacional y, por consiguiente, de explicación e intervención psicopedagógica.

Siguiendo a Benasayag. y Schmit (2010), ello se enraíza en una mirada normalizadora que no se asombra ante lo que percibe como “normal” a lo que liga a lo “correcto”; sino que efectúa una práctica de etiquetamiento sobre los sujetos “apartados” (desviados o portadores de ciertos déficits). Como afirman los autores, la etiqueta hace creer que, gracias a la clasificación y al diagnóstico, puede volverse visible la *esencia* de la persona. Al adoptar una mirada normalizadora (etiqueta-naturaleza), las prácticas de etiquetamiento plantean problemas ligados a la errada creencia de que a través la etiqueta podremos saber todo lo que el otro *porta o no*. Retomando a Benasayag. y Schmit (2010), el derecho de mirar se asimila así al ejercicio de poder sobre el otro: un alumno etiquetado “con problemas” debe aceptar la mirada examinadora.

Puede observarse, entonces, que de este modelo “patologizante” emana una mirada del sujeto en tanto individuo portador de cierto “déficit”, omitiéndose la implicación de los distintos factores que hacen a las situaciones educativas de las cuales el niño es parte, y la potencialidad de éstas para promover desarrollo.

En esta línea, desde la perspectiva de Baquero, podríamos pensar que se cae en una “falacia de abstracción de la situación”, incurriéndose en una “naturalización de la escuela como lugar natural de aprendizaje”. Pero entonces, como sostiene Baquero, *“lo tremendo es cuando la puesta en duda es si los sujetos podrán con lo escolar, al fin, subjetivarse [...] qué grado de humanidad tendrán los humanos”* (Baquero 2002: 2).

Siguiendo a Cimolai y Toscano (2008), estas concepciones esconden de manera implícita la idea de alumno “normal”, señalando un “deber ser” (que juzga aquello que “no debía ser así”) que se encuentra sujeto a las expectativas de homogeneidad características de la matriz comeniana y de los dispositivos de instrucción masiva.

Como se indicó al comienzo, la escuela moderna definió prácticas educativas para la regulación y el control de la población, lo que colaboró, tal como indican las autoras, con la construcción de la figura idealizada del “alumno común/normal”. En el afán de perseguir la consecución de logros relativamente homogéneos (objetivos vinculados al curriculum unificado) por métodos relativamente únicos (enseñanza simultánea), la

instrucción masiva simultánea y obligatoria construye “alumnos comunes” (normales), definiendo prácticas educativas homogeneizantes. A su vez, la gradualidad establece una única cronología de aprendizajes posibles y genera expectativas de logro para los alumnos y su desarrollo. Se desentienden, entonces, de la diversidad y la leen como “desviación” o “problema”. Como sugiere Baquero (2001), el tema de lo diverso no fue ignorado por la escuela sino tramitado de un modo naturalizado bajo la premisa de un tipo de alumno ideal, normal.

En este marco, cabe considerar que, como sugiere Baquero (en VVAA 2004), la perspectiva de la existencia de una *secuencia normal de desarrollo* es solidaria con la concepción de un dispositivo escolar moderno de carácter normalizador. Más aún, la propia noción de educabilidad centrada en el individuo es solidaria del origen de la propia escuela, que sentó condiciones normalizadoras de aprendizaje. De este modo, en tanto y en cuanto la estructura del sistema educativo continúe funcionando con las condiciones de gradualidad, simultaneidad, y con la expectativa de modos y ritmos de aprendizaje “normales”, toda diferencia siempre se nos presentará como “desvío o déficit”. Por ello, resulta necesario problematizar el formato escolar moderno normalizador, levantando la mirada del individuo y colocándola, como sugiere Baquero (2004), sobre la situación de la que forman parte las singularidades de los sujetos; evitando dicotomizar los niveles individual y social, y comprendiendo que las prácticas educativas producen formas específicas de desarrollo.

Los sujetos de la educación no constituyen “objetos naturales”; sino que son producidos históricamente combinando cuestiones discursivas, pedagógicas, políticas e ideológicas. Por ello, cabe destacar que la noción de “alumno común (o normal)” y, por tanto, de educabilidad, es un constructo político.

Analizar estas cuestiones lleva al planteamiento de ciertas preguntas: ¿Es la “educabilidad” un atributo del sujeto, una capacidad diferencial entre sujetos o, más bien, un constructo histórico, un artificio de aquella escuela moderna normalizadora, homogeneizadora, infantilizadora; que bregaba por un gobierno del desarrollo? ¿Es, por tanto, el fracaso escolar un destino del *sujeto con problemas*?

Tras el análisis efectuado, puede considerarse que no se debe perder de vista el carácter histórico-político de toda decisión de inclusión/exclusión. Como sugiere Baquero (2013), debe advertirse que, así como nuestra escuela puede generar espacios potentes para el desarrollo de los sujetos y el despliegue de sus vidas, puede contribuir también con enorme eficacia a la confirmación de destinos inexorables.

Baquero define a la “educabilidad” como “*la delimitación, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas*”. Esta visión lleva a abandonar la sospecha de las capacidades de los sujetos (alumnos) y operar sobre las situaciones, produciendo una reconceptualización del fracaso al atender a una mirada interaccionista y situacional.

Como afirma Baquero (2007), si el espacio escolar es un espacio político obedece a la razón de que sus prácticas no promueven el desarrollo de los sujetos en términos universales y abstractos; sino que las prácticas escolares producen ciertas formas específicas de desarrollo psicológico permitidas, que nada poseen, tampoco, de naturales. De allí la doble necesidad de atender a la especificidad situacional de la producción de conocimientos en sentido estricto y de producción de subjetividad en sentido amplio, lo que, tal como afirma Baquero (2007), parece requerir espacios que representen experiencias de producción de saberes políticamente alternativos, modos de implicación diferentes, operadores de posibilidad. producir espacios para la propia emancipación.

Conclusiones

¿Es genuino sospechar del grado de humanización de los sujetos? ¿Es el fracaso escolar el destino ineludible de un *sujeto con problemas*? ¿Es la educabilidad el indicador del grado de “humanización” del sujeto? La respuesta es NO.

Tras el análisis efectuado en el trabajo, puede concluirse que no sería justo incurrir en reduccionismos. Como se ha sugerido, la escuela no es un espacio *natural* para que los niños se desarrollen *naturalmente* de acuerdo a su *naturaleza*, lo cual afecta la premisa habitual de los modelos psicoevolutivos acerca de la existencia de una suerte de “desarrollo o esencia natural” escindible del desarrollo cultural. Como sugiere Baquero

(2014), ello invita a repensar las prácticas escolares: si las prácticas escolares pierden su carácter cosificado y naturalizado, debiéramos tener la posibilidad de pensarlas como prácticas también modificables y resignificables histórica y políticamente. Como sugieren Benasayag y Schmit (2010), de lo que se trata es de evitar el camino de la tristeza, el de un saber normalizador que aprisiona al otro en su etiqueta.

Como sugiere Baquero (2014), es responsabilidad de los actores educativos revisar y generar las condiciones de una experiencia posible, de una experiencia educativa/escolar genuina. Una experiencia que es social y política a la vez.

Bibliografía

- Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha, en *Cuadernos de Pedagogía* Rosario Año IV n 9, 71-85. 2001. Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, ISBN: 987-1081-37-5
- Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles educativos. Tercera Época*. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Baquero, R. (2007) Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (2007) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Baquero, R. (2013) “Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas” en *Revista Polifonías*, Año 1; N° 1; UNLuján.
- Baquero, R. (2014) “Sobre lecciones que producen vergüenza”; Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano "*La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana*", IDEP- Corporación Magisterio. Bogotá, mayo de 2014.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* N°6 Pp. 1-10.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) “Ética y etiqueta” En: *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Cimolai, S. y Toscano, A. (2008) ¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas. En Baquero, R.; Pérez, V. y Toscano, A. (Comp) (2008) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Comenius, J. (1984). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Terigi (2009) “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 50, Pp. 38.
- VVAA (2004). "Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar", en *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Bs. As. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 16.