

EL FRACASO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA PSICOEDUCATIVA: HACIA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN SITUACIONAL¹

Flavia Terigi *

SÍNTESIS: En este trabajo se presenta la función que la escuela ha tenido históricamente en relación con el fracaso escolar. Asimismo, se plantea el problema de interpretación del fracaso escolar como un problema psicoeducativo y se propone una reconceptualización del riesgo educativo en términos de las relaciones que se establecen entre distintos grupos de sujetos y las condiciones usuales de la escolarización. Se presentan críticas teóricas al modelo patológico individual del fracaso escolar formuladas desde perspectivas interaccionistas y situacionales, y se muestra cómo cambia la lectura del fracaso cuando se incorpora al análisis la consideración de las prácticas escolares como prácticas culturales específicas, creadoras de regímenes peculiares de actividad, a las que, entre otras particularidades, se las analiza como prácticas especializadas en localizar desempeños diferenciales y, también, como prácticas que introducen cursos específicos en el desarrollo. Como aporte final a la discusión del problema del fracaso escolar, se sistematiza la definición del riesgo educativo, ya no en términos de propiedades subjetivas sino como resultado de interacciones con atributos de la actividad escolar, tal y como está organizada en el sistema escolar.

Palabras clave: fracaso escolar; problema psicoeducativo; riesgo educativo; prácticas culturales.

SÍNTESE: Neste trabalho apresenta-se a função que a escola vem tendo, historicamente, em relação ao fracasso escolar. Ao mesmo tempo, suscita-se o problema de interpretação do fracasso escolar como um problema psicoeducativo e se propõe uma reconceptualização do risco educativo em termos das relações que se estabelecem entre diferentes grupos de sujeitos e as condições usuais da escolarização. Apresentam-se críticas teóricas ao modelo patológico individual do fracasso escolar,

¹ La autora desea agradecer a Ricardo Baquero sus aportes a la versión inicial de este artículo. El profesor Baquero es titular de la asignatura Psicología Educacional de la licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

* Profesora de la UBA y de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina.

formuladas a partir de perspectivas interacionistas e situacionais, e mostra-se como a leitura do fracasso muda quando se incorpora à análise a consideração das práticas escolares como práticas culturais específicas, criadoras de regimes peculiares de atividade. Estas, entre outras particularidades, são analisadas como práticas especializadas em localizar desempenhos diferenciais e, também, como práticas que introduzem cursos específicos no desenvolvimento. Como contribuição final à discussão do problema, sistematiza-se a definição do risco educativo, já não em termos de propriedades subjetivas, senão como resultado de interações com atributos da atividade escolar, tal como está organizada no sistema escolar.

Palavras-chave: fracasso escolar; problema psicoeducativo; risco educativo; práticas culturais.

ABSTRACT: *In this paper, we describe the role that the school has historically played in school failure.*

In this sense, we address the problem of considering school failure as a psycho-educative problem, and we propose to reconceptualize the at-risk students in terms of the relations that are established between different groups and the usual schooling conditions.

We criticize the pathological and individualistic model of school failure from situational and interactionist perspectives, therefore showing how the interpretation of school failure changes when other considerations are included in the analysis. These considerations are related to school practices as specific cultural practices that create special regimes of activity. We will analyze these practices as practices that are specialized in finding outstanding performances and that introduce specific courses during the development.

As a final contribution to the discussion concerning school failure, we will systematize the definition of at-risk students, not in terms of subjective properties, but as the result of interaction with attributes of school activity, as it is organized in the school system

Keywords: school failure, psycho-educative problem, at-risk students, cultural practices.

1. CARACTERIZACIÓN INICIAL DEL PROBLEMA

Es sabido que la incorporación masiva de los niños a la escuela se realizó en un marco institucional específico, al que conocemos genéricamente como «escuela moderna», y que reúne ciertos rasgos, entre ellos la simultaneidad, la presencialidad, un cronosistema que fija regímenes de tiempo escolar, la descontextualización de las experiencias de aprendizaje, la heteronomía de quienes se incorporan en calidad de alumnos, etc. Estos rasgos son contingentes y, si bien el desarrollo ya más

que centenario de la escuela moderna ha contribuido a solidificarlos, esta solidez no debería conducirnos a considerarla como contexto *natural* de aprendizaje y desarrollo.

Creada la escuela moderna, se advirtió tempranamente la presencia de niños que no aprendían según lo esperado. El fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva y, si analizamos el dispositivo escolar como sistema de actividad, según la perspectiva de Engeström (Engeström y Kallinen, 1988; Cole y Engeström, 2001), posiblemente sea funcional a algunas de las finalidades de la escolarización. Este aserto puede resultar algo desagradable a quienes vemos en la escuela un lugar de cumplimiento de derechos. Recordemos que, según propone el antes autor mencionado, lo que da identidad a una actividad, lo que da sentido a las numerosas acciones que se despliegan en el sistema de actividad, es su *objeto*. Desde el punto de vista de su objeto, una revisión básica de la literatura muestra a la escolarización como un conjunto de prácticas que responde a objetos antitéticos: ciudadanización, humanización mediante el acceso a contenidos culturales específicos, *parking* o moratoria del ingreso de la población joven al mercado de trabajo, inculcación de la dominación. Hay en esos diferentes objetos una fuente de contradicciones que son, según Engeström, las que dan funcionamiento evolutivo a un sistema de actividad.

Lo cierto es que este sistema de actividad que es el dispositivo escolar ha producido a lo largo del siglo XX enormes avances en la escolarización de grandes sectores de la población durante un período cada vez más prolongado de sus vidas (Esteve, 2006). Al mismo tiempo, es necesario señalar que cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, adolescentes y jóvenes:

- Que no ingresan a la escuela.
- Que ingresando no permanecen.
- Que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela.
- Que aprendiendo en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela acceden a contenidos de baja relevancia, por lo que ven comprometida su trayectoria escolar posterior debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes ulteriores.

El fenómeno usualmente denominado fracaso escolar se refiere generalmente a la segunda y la tercera de estas situaciones. Sobre ello hay cierto acuerdo referencial: cuando se habla de fracaso escolar, se habla de desgranamiento, de repitencia, de bajo rendimiento, de dificultades de aprendizaje, de sobreedad. Se habla también de logros diferenciales según género, según sector social, según etnia, etcétera.

Pero este acuerdo referencial sobre a qué llamamos «fracaso escolar» no implica un acuerdo sobre el modo de conceptualizarlo e interpretarlo, cuestión que constituye el corazón de este trabajo: cómo ha sido interpretado el fracaso escolar y qué lecturas podemos hacer en la actualidad. En particular, nos interesa considerar qué ha aportado a aquella interpretación y qué puede aportar a las lecturas contemporáneas el conocimiento psicoeducativo². Propondremos una conceptualización del fracaso escolar que coloque el problema en una relación: la que se da entre los sujetos y las condiciones en que tiene lugar su escolarización.

26

¿Por qué poner atención en el conocimiento psicoeducativo? Porque la psicología educativa ha operado como ciencia estratégica en la fase de institucionalización del dispositivo escolar moderno. Distintos análisis (por ejemplo Guillaín, 1990) destacan sus contribuciones a la identificación y eventual segregación de quienes experimentan dificultades para aprender en la escuela: un marco teórico, un cuerpo de especialistas, un conjunto elaborado de técnicas, dispositivos institucionales. También porque, a partir de los años sesenta, la didáctica buscó en la psicología bases para la fundamentación científica de la enseñanza, y el aplicacionismo caracterizó las relaciones entre psicología y educación (Coll, 1990). Finalmente, porque en la actualidad es nuevamente la psicología, junto con la psiquiatría, la disciplina requerida para explicar las dificultades de aprendizaje de los niños y adolescentes que no se ajustan a las expectativas escolares (Zelmanovich, 2006)³.

No querríamos iniciar el análisis de los modos de interpretar el fracaso escolar sin cuestionar también, siquiera brevemente, el acuerdo referencial, incorporando al cuadro de situación el fracaso de los que no

² Es importante reconocer el carácter impreciso de la formulación «psicoeducativo»: lo que parece menos elusivo es que se coloca en el cruce de dos campos disciplinares y de prácticas diferenciados, como son la psicología y la educación, que sin embargo han tenido y tienen numerosos puntos de contacto. Volveremos sobre este punto.

³ En este artículo se analiza de manera sugerente la situación actual de diagnóstico masivo del desorden por déficit de atención (ADD y ADHD según sus siglas en inglés).

fracasan, referido a ese número creciente de alumnos que, si bien finaliza los niveles escolares, realizó aprendizajes de baja relevancia que ponen en cuestión su posibilidad de seguir estudiando tanto dentro como fuera del sistema (Terigi y Wolman, 2007)⁴.

2. SOBRE LA INTERPRETACIÓN TEMPRANA DEL FRACASO ESCOLAR: EL MODELO PATOLÓGICO INDIVIDUAL

Pasando del acuerdo referencial a la interpretación del fenómeno, también aquí encontramos algunos acuerdos: se acepta que si los niños y adolescentes no ingresan a la escuela, y que si realizando un recorrido escolar completo no acceden a aprendizajes relevantes, los problemas deben buscarse en las condiciones de escolarización. Pero qué es lo que ocurre si la escuela ofrece la vacante o plaza escolar, si sostiene la escolaridad, si enseña, y aun bajo esas condiciones los sujetos no aprenden como se espera, repiten, o tarde o temprano abandonan... Nos ha tomado más tiempo y mucho debate aceptar que muchas de estas formas del fracaso también se relacionan con las condiciones de la escolarización.

27

Frente a la masividad del fracaso la interpretación podría haber volcado la sospecha sobre la escuela. Rasgos esenciales de la organización pedagógica de la institución, como la simultaneidad, la presencialidad, la descontextualización, podrían haber sido puestas bajo observación. Sin embargo, la sospecha se volcó sobre los sujetos y el fracaso fue interpretado durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual.

⁴ En un estudio realizado en un barrio del tercer cordón del conurbano bonaerense (*), en Argentina, Jacinto y Bessega observan respecto de la prolongación de la escolaridad de los jóvenes: «La mayor permanencia en la escuela de los jóvenes es vivida con ambigüedad por ellos mismos y por quienes trabajan con proyectos juveniles en el barrio: todos se alegran de que más jóvenes continúen estudiando pero inmediatamente sostienen que se trata de escuelas de bajo nivel de calidad» (Jacinto y Bessega, 2002, p. 11). Los cuestionamientos alcanzan a formularse en términos de qué tanto habrá de servirles esa escolaridad para seguir estudiando fuera del barrio. (*) Se denomina conurbano bonaerense a una zona conformada por la conurbación paulatina de municipios de la Provincia de Buenos Aires, con alta densidad poblacional –una región que no supera el 1% del total del territorio nacional concentra la cuarta parte de la población total del país–, y que dispuesta a modo de cordones o cinturones concéntricos, rodea a la Ciudad de Buenos Aires.

A este modelo contribuyó el conocimiento psicológico, un tipo específico de conocimiento psicológico: una psicología individual, con una metodología individualista y, por consiguiente, escisionista (Castorina, 2005). El uso temprano de las pruebas de inteligencia, que se remonta a las primeras décadas del siglo XX, puede tomarse como un exponente del vigor de aquel modelo: las pruebas debían suministrar evidencia científica de un desarrollo intelectual del sujeto que explicaría sus dificultades para aprender en la escuela. De todos modos la cuestión no se reduce a la mensura de la inteligencia del sujeto, pues junto con ella hay que ubicar también el desarrollo de los cuadros «dis»: dis-calculia, dis-lexia, etc., y toda la nosografía de las dificultades de aprendizaje que no cesa de crecer año a año. Bajo este modelo patológico individual, en la medida en que se fue produciendo la incorporación de los psicólogos y otros profesionales «psi» a la escuela, su acción se fue sesgando hacia modalidades de intervención centradas en un abordaje de tipo clínico individual, con escasa relación con quienes –los maestros⁵– desarrollan las prácticas de enseñanza en cuyo seno se visibilizaba la dificultad de aprendizaje, focalizándose de forma casi excluyente en el sujeto en dificultad. Hay condiciones institucionales que explican esta modalidad solitaria de trabajo (Menin, 2004), pero precisamente estas condiciones son tales debido al supuesto que estructura el diseño organizacional de los sistemas de detección, diagnóstico y derivación: el fracaso escolar como problema individual a atender clínicamente.

3. FRACASO ESCOLAR, RELACIONES DISCIPLINARES Y PRÁCTICAS INSTITUIDAS EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

El modelo patológico individual como interpretación temprana del fracaso escolar se comprende mejor si introducimos los hechos connotados a fines del siglo XIX y principios del XX en la relación entre psicología y educación en las fases iniciales del sistema escolar moderno. Es importante diferenciar entre psicología y educación dos planos de relación: el de las relaciones disciplinares y el de las prácticas instituidas⁶.

⁵ Más adelante, en el apartado «El momento evaluativo y la producción del fracaso escolar masivo», volveremos sobre quienes visibilizan la dificultad de aprendizaje.

⁶ Analizar el funcionamiento de las relaciones en estos dos planos nos ha resultado fértil para numerosos propósitos, por ejemplo para develar el uso normativo de los modelos genéticos en educación (Baquero y Terigi, 1996). Aquí retomamos esta distinción a propósito del fracaso escolar masivo.

El problema del fracaso escolar se plantea inicialmente en el plano de las prácticas educativas. Aquí, el modelo homogeneizador experimentó tempranamente grandes dificultades para escolarizar exitosamente grupos específicos de sujetos. En estas circunstancias, la educación apeló a la psicología para contar con parámetros de normalidad que le permitieran explicar por qué no aprendían quienes no aprendían, identificando en los sujetos (los alumnos con escolarizaciones fallidas) los atributos que habrían de explicar la dificultad. La utilización de procedimientos psicológicos para legitimar decisiones escolares –como la clasificación de sujetos según resultados de tests o la fundamentación de procesos de segregación escolar en base a cuadros patológicos– constituye una forma de relación entre prácticas educativas y prácticas psicológicas en la que las segundas vienen a dar respuesta a vacíos en la educación como campo disciplinar frente a problemas surgidos de las propias prácticas educativas.

Estas relaciones entre prácticas educativas y psicológicas se relacionan con estados determinados del conocimiento disciplinar en cada uno de estos campos. Por el lado de la educación, tenemos un campo en situación de pluridisciplinariedad externa (Gimeno Sacristán, 1988), que llevaba a buscar fuera de los límites de las disciplinas educativas los fundamentos científicos de las decisiones. La psicología fue convocada desde la educación como ciencia de fundamentos; una psicología de base científica se consideró durante cierto tiempo una base excluyente para la pedagogía y, más adelante, para la didáctica (Coll, 1990). Hay un problema evidente en el hecho de que las relaciones entre psicología y educación se hayan planteado de manera directa, descuidando la consideración de los límites entre las disciplinas y la especificidad de sus respectivos objetos. Pero hay un segundo problema en el hecho de que la psicología a la que se apela está formateada en sus saberes disciplinares y en sus prácticas específicas por la escisión sujeto-situación que fue característica de la psicología educacional de la primera mitad del siglo XX. Bajo estas condiciones, la relación psicología-educación conduce a una lectura de las diferencias en el desempeño escolar como deficiencias medibles sobre la base de una matriz evolutiva lineal (Gould, 1997; Baquero, 2000).

En contraste, encontramos –también tempranamente– posiciones interaccionistas, posiciones sistémicas (como las denominan Castorina y Baquero, 2005) que cuestionaron estas formas de interpretar las dificultades en el aprendizaje y los procesos de conocimientos.

Recuérdese la importancia de la ZDP (zona de desarrollo próximo) vigotskiana como alternativa diagnóstica (en verdad, de pronóstico) a las pruebas de inteligencia, precisamente por el carácter interactivo de la situación de evaluación en la zona, y por el supuesto de que el desempeño del sujeto es relativo también a las formas de intervención de otro (Vigotsky, 1996). Recuérdese también, en otro sentido, la posición interaccionista piagetiana que impide considerar el conocimiento como reducible al sujeto y sus capacidades (García, 2000). Sin embargo, no son estas las perspectivas que fundamentan los saberes psicológicos que ingresan al campo educativo en las etapas iniciales de la escolarización⁷.

4. LA FALACIA DE ABSTRACCIÓN DE LA SITUACIÓN

30

Importa recuperar las perspectivas interaccionistas, sistémicas, situacionales, contextualistas⁸, para producir una crítica teórica –y, con ello, política– al modelo patológico individual del fracaso escolar. En los últimos años, la psicología ha profundizado la perspectiva interaccionista en lo que se conoce como «giro contextualista». Este giro pondera la especificidad del aprendizaje escolar; afirma que el sujeto es incorporado a sistemas de actividad específicos que tienen efectos productivos sobre sus formas de actuación, sobre sus aprendizajes y su desarrollo, e insiste en el carácter situado que deben asumir las investigaciones sobre el aprendizaje escolar. El giro contextualista fue en su momento una novedad en la psicología educativa, debido a los esfuerzos que la investigación psicoeducativa había realizado hasta entonces para estudiar el aprendizaje en contextos simplificados como el de los laboratorios, y para pronosticar potenciales de aprendizaje de los sujetos en función de atributos individuales como el CI, los niveles madurativos, etcétera.

Dentro de la perspectiva situacional, Baquero ha formulado una crítica teórica al modelo patológico individual del fracaso escolar y, en su caso, apoyándose en la tradición vigotskiana, identificó lo que denominó

⁷ El ingreso posterior de las posiciones interaccionistas –en particular, el de la psicología genética de la Escuela de Ginebra– tiene lugar en una matriz de relaciones entre psicología y educación que no augura la mejor de las consideraciones para los aportes posibles de estas perspectivas interaccionistas en el campo educativo.

⁸ Estamos advertidos de que estas denominaciones remiten tanto a una perspectiva general superadora del escisionismo como a corrientes específicas que se muestran irreducibles a un denominador común. En este trabajo las agrupamos en el primer sentido.

«falacia de abstracción de la situación» (Baquero, 2000), la cual no consiste en desconocer las particularidades de los sujetos, de su situación personal o familiar, sino en abstraer las particularidades de la situación educativa *en tanto escolar*:

[...] como si pudieran delimitarse las posibilidades de ser educado –esto es de aprender y desarrollarse– de un sujeto sobre la base exclusiva de sus supuestos atributos personales. Recíprocamente, las situaciones educativas son vistas de modo naturalizado o cosificado, como si consistieran realmente en contextos naturales de aprendizaje [...] para esta concepción si un sujeto fracasa en sus aprendizajes en el contexto *natural* para hacerlo, algo ha de estar alterado en su *naturaleza* de aprendiz, es decir, en su capacidad de aprender, en su posibilidad de ser educado, al fin en su *educabilidad* (Baquero, 2000, p.11). (Cursivas en el original).

Debido a esta falacia que analiza Baquero, el fracaso escolar termina caracterizado como resultado de un problema que porta el sujeto a título individual, y el fracaso masivo acaba siendo una suma de fracasos individuales, un efecto agregado de los «déficits», «retardos madurativos», «retrasos intelectuales», «dificultades de aprendizaje», etc., que portan individualmente los alumnos.

31

Consideremos cómo cambia la lectura del fracaso cuando incorporamos al análisis la hipótesis situacional, según la cual las prácticas escolares son prácticas culturales sumamente específicas, creadoras de regímenes de actividad también específicos. Analicemos, por ejemplo, las demandas cognoscitivas de la escuela.

En su famoso trabajo *Por qué fracasan tan poco los niños*, Rivière (1983) llamó nuestra atención sobre las particularidades de las exigencias que la escuela genera para la actividad cognoscitiva de los sujetos. La escuela propone maneras particulares de funcionamiento cognoscitivo a las que denominamos demandas cognoscitivas⁹.

Tomemos uno de los muchos ejemplos que ofrece Rivière: la atención a las tareas escolares. La escuela exige del niño una atención mucho más selectiva que la que este empleaba en las exploraciones y

⁹ Frente a la posible expresión «demandas cognitivas», preferimos hablar de «demandas cognoscitivas», para evitar reducir el abordaje de las demandas de la escuela a las que pueden identificar los modelos prototípicos de la perspectiva cognitiva, es decir, los modelos computacionales y los del procesamiento de la información (Rivière, 1987).

juegos preescolares, y le pide un filtrado riguroso de la información relevante con respecto a los estímulos que no lo son desde la perspectiva del sistema escolar, aun cuando puedan serlo desde la perspectiva del niño. La capacidad de respuesta a esta demanda atencional ha generado habitualmente un criterio para diferenciar a aquellos niños que se ajustan al dispositivo escolar y los que no (Rivière, 1983), mucho antes de que el ADD o ADHD se convirtiera en la discutible pandemia escolar en que lo han erigido los actuales procedimientos de diagnóstico basados en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM IV).

El cuadro se agrava si recordamos que el nivel inicial funciona educando culturalmente la atención para fines escolares, lo que resulta evidente en la diferencia atencional que se verifica en primer grado entre niños escolarizados / no escolarizados en el nivel inicial.

32

En el plano cognoscitivo, la escolaridad no se limita a potenciar o habilitar formas de desarrollo previstas en el curso espontáneo del desarrollo de los sujetos, dado que la escolaridad introduce cursos específicos en el desarrollo cognoscitivo; al respecto, es ilustrativo el ejemplo de la atención. Esta producción escolar del desarrollo ontogenético no es en sí misma un problema; el problema se plantea cuando, incurriendo en la falacia de abstracción de la situación de la que nos habla Baquero, se convierte una diferencia producida por la escolarización, en una deficiencia de quienes no han sido escolarizados hasta entonces.

Seguramente es necesario aclarar que no estamos propiciando una mirada reductiva en el sentido de que no existan diferencias efectivas entre los individuos frente a las demandas del trabajo escolar. Lo que estamos diciendo es que estas diferencias resultan producidas por la propia escuela en determinados casos, y que aun en los casos en que no es así, lo que importa es la manera en que las diferencias son delimitadas y significadas por la escuela, con el auxilio de los saberes y las técnicas psicoeducativas. En términos de McDermott:

Obsérvese que no negamos que, por la razón que sea, algunos niños aprenden más lentamente que los otros o de una manera diferente. Se trata solo de que, sin los arreglos sociales que atribuyen importancia a los ritmos diferenciales de aprendizaje, la discapacidad de aprendizaje no existiría (McDermott, 2001).

5. EL MOMENTO EVALUATIVO Y LA PRODUCCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR MASIVO

La investigación desarrollada por McDermott realiza el seguimiento de un mismo sujeto a través de distintos contextos («ambientes», como los denomina), a fin de determinar en qué medida cada contexto organiza la búsqueda y la localización de los desempeños diferenciales. En su análisis, las aulas resultan contextos donde esta organización es más meticulosa, sobrepasada solo por la situación de administración de tests; se trata de contextos creados para visibilizar las diferencias, para poner en evidencia la discapacidad, «para poner en evidencia a los alumnos que no hacen las cosas tan bien como los demás» (McDermott, 2001, p. 311).

El aporte de McDermott nos arroja de lleno en el problema de la evaluación. Lo que queremos destacar es que el fracaso escolar masivo, que venimos analizando como efecto de un sistema de actividad, se define en numerosas instancias, en eventos evaluativos en los que un maestro o un profesor deciden que un alumno no aprende o no lo hace en los ritmos y de las formas en que se espera. Es crucial reflexionar sobre el grado hasta el cual el alumno (y su posible destino de fracaso) está expuesto a la comprensión del profesor en ese momento evaluativo. La comprensión del profesor es un atributo de la situación educativa, menos evidente que la presencialidad o la simultaneidad, más sutil, pero también operante. Supongamos la siguiente situación¹⁰:

33

En una tarea de interpretación de números en primer grado de nivel primario, en el contexto de un juego de lotería, un alumno encargado de cantar los números no consigue leer la bolilla que sale del bolillero y que tiene el número 74. El maestro le ofrece leerle algún otro número que ya esté disponible, para lo cual le pregunta si para hacerlo le sirve conocer el nombre de alguno de los números escritos hasta ese momento. Ante una intervención como esta los alumnos pueden señalar diversos números presentes:

¹⁰ La situación corresponde a una secuencia didáctica dirigida a promover la interpretación de números en primer grado del nivel primario. Fue producida en el Proyecto Anual UBACyT AF 41 (Programación Científica 1998-2000) denominado «El aprendizaje del sistema de numeración y la intervención docente en diferentes contextos didácticos», dirigido por Delia Lerner en la Universidad de Buenos Aires, del que la autora participó como investigadora.

- El que comparte el nudo¹¹ con el número a interpretar (por ejemplo, 78).
- La serie de nudos (10, 20, 30...).
- Otro bidígito que tenga el 4 en la posición de la unidad (por ejemplo, 54).
- E inclusive un número que sea el que resulta de invertir las cifras del 74 (47).

Estas respuestas manifiestan distintos conocimientos de los alumnos. Qué interpretación pueda dar el maestro a estas respuestas de los alumnos y qué intervenciones pueda realizar después son asuntos que dependen de sus ideas sobre los conocimientos infantiles y sobre el modo en que estos participan en la producción de conocimiento nuevo. Trabajos recientes (por ejemplo Pozo y otros, 2006) dan cuenta de la importancia de conocer mejor las concepciones sobre el aprendizaje que tienen tanto alumnos como profesores y de «cambiar las mentes para cambiar la educación» (Pozo y otros, 2006, p. 11). Por nuestra parte, y en el mismo sentido, queremos llamar la atención sobre el hecho de que la ausencia de criterios psicológicos para evaluar el conocimiento de los alumnos así como la insuficiencia de repertorios de intervenciones para responder a la diversidad de posiciones en torno al conocimiento son condiciones que pueden presentar maestros y profesores que forman parte de la producción del fracaso escolar en la capilaridad del funcionamiento evaluativo del sistema escolar. Frente a una situación como la que hemos presentado, vienen a nuestra mente las palabras de Newman, Griffin y Cole (1991):

El profesor debe hallar un modo de enrolar a todos los niños –todos distintos– de manera que participen en la actividad; así, en cierto sentido, va «adonde están». Los niños hacen lo que les parece que pueden (McDermott, 1976) de la actividad, por lo que, en efecto, están «allí». Pero, si la actividad educativa tiene éxito, tanto el profesor como el alumno actúan como si los niños estuviesen «en otra parte». Esa otra «parte» no es sino donde podrían estar *si* sus actos son apropiados y *si* los niños se apropiaran de las actividades y herramientas de los otros que coexisten en la ZDP. En cierto sentido, es paradójico: para que sea necesaria una clase sobre la división, por ejemplo, hay que suponer que los niños no pueden hacer divisiones; pero, para que la clase funcione, hay que suponer que ¡cualquier cosa que hagan los niños puede convertirse en una forma de hacer una división! (Newman, Griffin y Cole, 1991, p. 81). (Cursivas en el original, referencia a McDermott en el original).

¹¹ Los «nudos» son los números redondos, los que corresponden a decenas exactas.

Volviendo al ejemplo de la situación de la lectura fallida del número 74 y las posibles «pistas» demandadas por los niños, frente a lo que una mirada estática puntuaría como error en todos los casos (después de todo, el niño en cuestión no lee el número que sale del bolillero), una evaluación dinámica de las respuestas del alumno las interpreta no solo como aproximaciones parciales sino como conceptualizaciones sensibles a modos específicos de intervención del maestro.

6. RELACIONES ENTRE RIESGO EDUCATIVO Y CONDICIONES DE LA ESCOLARIZACIÓN¹²

Hasta aquí hemos acumulado argumentos en debate del modelo patológico individual del fracaso escolar. Retomando la distinción entre el plano disciplinar y el plano de las prácticas instituidas, es importante observar que una cuestión puede estar dirimida de modos diferentes en cada uno de estos planos. En el caso del tema que nos ocupa, mientras que en el plano disciplinar las perspectivas contemporáneas de la psicología educacional muestran una clara tendencia a alejarse progresivamente del individualismo metodológico (que fue funcional al modelo patológico individual) y enfatizan el giro contextualista, esto no significa que en el terreno de las prácticas, tanto psicológicas como educativas, las relaciones estén igualmente redefinidas. En particular, en el campo de las prácticas educativas el modelo patológico individual sigue vigente como la interpretación usual de vastos sectores profesionales frente a las dificultades escolares¹³.

35

¹² Se retoman conceptos expuestos en el panel «Enseñar y aprender en contextos de desigualdad y exclusión social: nuevos retos para la pedagogía», coordinado por Elena Martín en el Seminario Internacional Desigualdad, Fragmentación Social y Educación, organizado por el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPE) en Buenos Aires, Argentina, en noviembre de 2004.

¹³ Esto produce un malestar reconocible en maestros y profesores quienes, frente al discurso contemporáneo de un sector profesional –el sector «psi», que involucra a psicólogos, psicopedagogos y, en determinadas circunstancias, a pedagogos– que ha revisado la falacia de abstracción de la situación y argumenta sobre la producción escolar del fracaso, interpretan que estos profesionales desconocen las diferencias que se presentan en la disposición a aprender y el desempeño efectivo de los alumnos, y se repliegan en posiciones refractarias a lo que consideran una desmentida de las dificultades que afrontan para enseñar en contextos difíciles.

De allí que nos hayamos propuesto no solo debatir el modelo patológico individual sino producir una reconceptualización del fracaso. Apoyándonos en una mirada interaccionista y situacional sobre el aprendizaje y sobre el fracaso escolar, analizaremos las relaciones entre el llamado «riesgo educativo», considerado por las investigaciones como la antesala del fracaso escolar, y las condiciones de la escolarización.

Bajo la expresión «poblaciones en riesgo educativo» suelen englobarse situaciones muy diversas que necesitan ser diferenciadas¹⁴. La (sobre)edad¹⁵, por ejemplo, es una condición que presentan muchos alumnos y estudiantes, generalmente por multirrepetencia; esa condición es diferente de la que presentan las adolescentes que son madres, o los chicos en situación de calle. No se trata solo de que sus condiciones sociales son o puedan ser diferentes, la distinción que interesa aquí se refiere al modo en que tales condiciones sociales afectarían su escolarización.

36

Ello implica caracterizar las poblaciones en riesgo en términos de la interacción entre los sujetos y las condiciones de escolarización; se trata de pensar el «riesgo educativo» no en términos de propiedades subjetivas –individuales o colectivas, de sujetos determinados o de grupos identificados por algún rasgo o condición de vida– sino de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar.

Si se avanza en esta línea de análisis, ya no se trata de los niños con sobreedad, como si la sobreedad fuera per se un factor de riesgo educativo: se trata de los niños con sobreedad en la escuela graduada, porque la definición del riesgo en que se encuentran está en estricta relación con los límites que enfrenta la escuela para su escolarización. Estos límites no provienen de la edad de los sujetos, sino de las

¹⁴ Los listados abarcan a niños multi-repitentes con sobre edad; adolescentes embarazadas o madres; niños desatentos, que no se concentran, inconstantes; alumnos que trabajan; alumnos migrantes; alumnos migrantes con lengua materna distinta al español (o al idioma de la escuela); adolescentes en situación de adicción; adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley; niños que padecen abuso y violencia familiares; adolescentes violentos en la escuela; niños y adolescentes que crecen sin apoyo familiar; niños con necesidades educativas especiales (nótese que, como categoría diferenciada de las anteriores, esta última pone de manifiesto el carácter eufemístico de la expresión).

¹⁵ El paréntesis es deliberado. Busca llamar la atención sobre el hecho de que los niños no «tienen sobreedad»: la edad de los niños es interpretada como «sobre», como «exceso», por la escuela.

dificultades para forzar el cronosistema que sostiene la gradualidad en los arreglos institucionales y en las formulaciones didácticas.

Tomemos otro ejemplo: las adolescentes embarazadas, las adolescentes que son madres. Nuevamente, la condición de maternidad no es per se otro factor de riesgo educativo. El embarazo adolescente y la maternidad no comportan en sí mismos ningún impedimento para el aprendizaje; se convierten en factor de riesgo en un sistema escolar donde esta condición vital se ha considerado históricamente incompatible con el proyecto de ser estudiante. Ello sucede en parte por razones ideológicas, pero también por condiciones de escolarización muy concretas, entre ellas, la que supone la presencialidad de la alumna para avanzar en los contenidos correspondientes al año escolar. La población en riesgo es, entonces, la de las adolescentes que son madres en escuelas con régimen académico presencial, porque lo que es riesgoso es el límite de la escuela para avanzar en replanteos didácticos cuando el supuesto de presencialidad continua se rompe.

Lo que estamos discutiendo (una vez más) es el proceso de identificación en el sujeto de condiciones que lo harían pasible de ser educado, con independencia de las condiciones en que tiene lugar la educación. Por el contrario, proponemos pensar el riesgo educativo en que se encuentran los niños, adolescentes y jóvenes en riesgo, no en términos de propiedades subjetivas, sino como resultado de interacciones con atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar. Bajo estas conceptualizaciones, las caracterizaciones de poblaciones en riesgo son siempre transitorias, pues en la medida en que mejora nuestra capacidad de enseñar, lo que «genera riesgo» deja de producirlo; y son operacionales en tanto son relativas a condiciones de escolarización que deberíamos reformular o por lo menos tensionar.

Si tomamos en serio esta argumentación debemos propiciar el desetiquetamiento de grupos enteros de niños y adolescentes como «poblaciones en riesgo»; acentuar las miradas críticas sobre los sistemas de diagnóstico, derivación y recuperación de niños considerados en dificultad; y visibilizar los procesos de etiquetamiento y segregación que tienen lugar en el sistema escolar frente a la diversidad de saberes y desempeños.

No se trata de minimizar los riesgos en que se encuentra la infancia ni de desconocer las dificultades que encuentran maestros y profesores para enseñar en contextos específicos. Se trata de evitar que

el conocimiento psicoeducativo funcione como coartada para convertir en problemas de los alumnos lo que en verdad son límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y la escolarización misma de los sujetos. Y se trata también de plantear como asunto central del análisis político-educativo cuáles son las condiciones del proyecto escolar que deben ser tensionadas, e incluso removidas, para avanzar hacia la plena inclusión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO, Ricardo (2000): «Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual», en Fernando AVENDAÑO y Norberto BOGGINO (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2003): «De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha», en VV. AA., *Infancias y adolescencias, teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Fundación CEM / Novedades Educativas.
- 38 — y TERIGI, Flavia (1996): «En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar», en *Dossier «Apuntes pedagógicos»* de la revista *Apuntes*. UTE / CTERA. Buenos Aires.
- CASTORINA, José Antonio (2005): «Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología», en Silvia LLOMOVATTE y Carina KAPLAN (comps.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- y BAQUERO, Ricardo (2005): *Dialéctica y psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- COLE, Michael y ENGSTRÖM, Yrjö (2001): «Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida», en Gavriel SOLOMON (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu. (Edición en inglés: 1993).
- COLL, César (1990): «Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación», en César COLL, Jesús PALACIOS y Álvaro MARCHESI (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II: psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- ENGSTRÖM, Yrjö y KALLINEN, Timo (1988): «Theatre as a Model System for Learning to Create», en *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, vol. 10, n.º 2, abril. Disponible en: <<http://lchc.ucsd.edu/Histarch/ap88v10n2.PDF>>.
- ESTEVE, José María (2006): «Identidad y desafíos de la condición docente», en Emilio TENTI FANFANI (comp.), *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO sede Buenos Aires / Fundación OSDE / Siglo XXI.

- GARCÍA, Rolando (2000): *Desarrollos en psicología genética*. Buenos Aires: EUDEBA.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1988): «La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza», en Ángel PÉREZ GÓMEZ y Julián ALMARAZ (comps.), *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- GOULD, Stephen (1997): *La falsa medida del hombre*. Edición revisada y ampliada. Barcelona: Crítica (Grijalbo Mondadori).
- GUILLAIN, André (1990): «La psicología de la educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención», en *European Journal of Psychology of Education*, vol. V, n.º 1. Traducción de Bernardo Capdevielle.
- JACINTO, Claudia y BESSEGA, Carla (2002): «Un lugar en el mundo. Jóvenes vulnerables en búsqueda de espacios de inclusión social», en Floreal FORNI (comp.), *De la exclusión a la organización, hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad (CICCUS).
- MCDERMOTT, Ray (2001): «La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje», en Seth CHAIKLIN y Jean LAVE (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MENIN, Ovide (2004): «La psicología, en Argentina, abreva desde temprano en el campo de la educación», en VV. AA., *Psicología educacional. Debates en la universidad*. Rosario: Laborde.
- NEWMAN, Denis, GRIFFIN, Peg y COLE, Michael (1991): «Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo», en *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*, cap. 4. Madrid: Morata.
- POZO, Juan Ignacio y OTROS (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- RIVIÈRE, Ángel (1983): «¿Por qué fracasan tan poco los niños?», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 103-104, julio-agosto. Barcelona.
- (1987): *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- TERIGI, Flavia y BAQUERO, Ricardo (1997): «Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa», en Anete ABRAMOVICZ y Jaqueline MOLL, *Para além do fracasso escolar*. Porto Alegre: Papyrus. Versión en español.
- y WOLMAN, Susana (2007): «Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 43, número dedicado a la enseñanza de la matemática. Madrid: OEI.
- VIGOTSKY, Lev (1996): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ZELMANOVICH, Perla (2006): «Variaciones escolares. De no prestar atención, al síndrome de desatención a las atenciones pedagógicas», en Gustavo STIGLITZ (comp.), *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran. El mal real y la construcción social*. Buenos Aires: Grama.