

Consideraciones sobre el fracaso escolar¹

Dora Laino*

En lo que respecta al fracaso escolar, el texto formula algunas consideraciones desde una aproximación conceptual que procura dar cuenta de los rasgos distintivos del aprendizaje de cada sujeto humano, en especial desde una psicología de los procesos cognoscentes que sustente las prácticas profesionales de una clínica del aprender.

El reconocimiento que hagan de una criatura sus familiares más cercanos, sus educadores, sus compañeros, condiciona la construcción de su éxito o fracaso escolar.

A partir de la comunicación intersubjetiva entablada entre adultos significativos e infantes, púberes o adolescentes (ya sea entre padres e hijos como entre docentes y alumnos) se producen inscripciones inconscientes estructurantes de la subjetividad como de los esquemas de acción intelectual y de los habitus sociales de los aprendientes.

No es el niño quien define las relaciones educativas en las que se ve involucrado. Tampoco, y por razones análogas, es el único responsable de los esquemas y habitus que construye en su historia vital, ni mucho menos de la graduación de los contenidos que le proponen para realizar sus aprendizajes. El entendimiento que logre en cada situación dependerá de la inteligibilidad, de la subjetividad, de la sociabilidad y de la corporalidad disponibles, como rasgos distintivos de sus posibilidades para aprender, en ese momento de su trayectoria vital.

Aprendizaje - Fracaso escolar - Inteligibilidad - Subjetividad - Sociabilidad - Corporalidad

As regards school failure, the text states some considerations from a conceptual point of view that intends to show the distinguishing characteristics of the apprenticeship in every human being, especially from a psycho sociology of the cognitive processes that supports the professional practices of a clinic of learning.

The recognition of a child on the part of its closest relatives, its educators, its schoolmates, determines the construction of its school success or failure. As of the intersubjective communication established between significative adults and children,

¹ Se emplea la expresión *fracaso escolar* en razón de que, desde los años ochenta, la misma está vigente en nuestra sociedad -de allí la multiplicidad de publicaciones referidas a esta problemática- para aludir a resultados insatisfactorios, en el campo educativo, cuyas causas trascienden al sujeto agente situado como aprendiente.

* Licenciada en Psicología UBA. Doctorando en Psicología. Docente de la Universidad Católica de Córdoba y Profesora Titular concursada en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).
E-mail: dlucial@fibertel.com.ar

pubescents or adolescents it arises effect of unconscious inscriptions that structures both the subjectivity and the intellectual action schemata and social habitus of the learners.

It is not the child who defines the educative relationship in which it is involved. Besides, and for similar reasons, the child is not the unique responsible of the schemata and habitus that it builds in its living history, and by no means of the graduation of the contents it is proposed to build its apprenticeship. The understanding obtained in every situation will depend on the intelligibility, subjectivity, sociability and corporality available, as distinguishing characteristics of its possibilities to learn, in that specific moment of its living trajectory.

Apprenticeship - School failure - Intelligibility - Subjectivity - Sociability - Corporality

El equilibrio y la permanencia de la singularidad personal exigen la estabilización de un entramado de relaciones de reconocimiento recíproco, en las que los individuos, únicos e insustituibles, sólo pueden asegurarse, recíprocamente, su frágil identidad como miembros de una comunidad. Según Habermas, esa vulnerabilidad crónica de la integridad psico-social, inscrita en la propia estructura de las interacciones mediadas lingüísticamente, precede incluso a la posibilidad de menoscabo (siempre más visible) de la integridad corporal; pero queda entrelazada con ésta.² Es así como el reconocimiento que hagan de un niño sus familiares más cercanos, sus educadores, sus compañeros, condiciona la construcción de su éxito o fracaso escolar.

En lo que respecta al así llamado *fracaso escolar* cabe formular, al menos, algunas consideraciones desde diferentes puntos de vista.

Los docentes, por su parte, cuando carecen de una formación psico-social apropiada para reconocer e incorporar a sus prác-

ticas el acervo de saber y los esquemas de las acciones comunicativas que los chicos traen de su mundo de la vida, no logran elaborar propuestas pedagógico-didácticas que respeten la singularidad de los destinatarios de sus mensajes educativos. Se produce, entonces, una disonancia entre el acervo de saber (y las formas lingüísticas propias de los chicos en su mundo de la vida) y los contenidos y la forma de comunicación que deben practicar en la escuela. La diferencia comienza a manifestarse, en primera instancia, entre formas expresivas y habitus³ distintos. Los chicos tienen una expresión diferente porque en sus espacios domésticos se habla con, y al lado de, ellos; y las acciones comunicativas desarrolladas, tanto para narrar como para argumentar, son propias de ese campo doméstico del que provienen, dada la posición que ocupa su familia en el campo social.

Una condición *sine qua non* para la armonía en los resultados educativos alcanzados es que la enseñanza, en general, parta del mundo de la vida del aprendiente, ayudándolo en la construcción de nuevos

² Véase: HABERMAS, Jürgen. "¿Afectan las objeciones de Hegel contra Kant también a la ética del discurso?" En *Aclaraciones a la ética del discurso*. Editorial Trotta, Madrid, 2000.

³ El término *habitus* se emplea en el sentido que le otorga Pierre Bourdieu.

conocimientos. Se hace necesario pensar, así, una escuela diversa, con docentes que puedan atender las particularidades de los educandos reconociéndolos en su singularidad como personas.

No es excepcional que los maestros carezcan de una preparación psicológica adecuada, ni de una formación especial para desempeñarse en plurigrado (habitual en zonas rurales). Los aborígenes, por ejemplo, no comprenden lo que la escuela les brinda porque tanto sus habitus, como sus esquemas⁴ y significantes cotidianos, son diferentes a los requeridos en el aula y la propuesta escolar no suele contemplarlos. Un gran porcentaje de ellos no termina la escolaridad obligatoria. Aún cuando finalizan el nivel primario, la asimilación deformada, por las disonancias en la construcción, hace que este conocimiento logrado no les sirva para desempeñarse en su comunidad de origen, ni les alcance para tener acceso a una sociedad urbana tecnificada que se rige por organizadores simbólicos ajenos a su mundo de la vida. Apenas pueden llegar a leer con dificultad y a sumar; pero esto no basta para integrarse laboral y socialmente en condiciones de igualdad.

El libro de lectura para chicos de comunidades aborígenes, se ha dicho muchas veces, es conveniente que contribuya a evitar el desentendimiento entre el mundo de la vida del que provienen los alumnos y el de sus docentes en la escuela; es aconsejable entonces, que sea bidialectal e intercultural. Sin embargo, y ya en otro tipo de población, ¿qué sucede con los niños de zonas rurales o urbano-marginales? Como se ha señalado, también en muchas oportunidades, la mayoría de los libros que cir-

culan en el campo escolar muestran la vida cotidiana y el mundo de un chico urbano estereotipado: sus formas de comunicación, sus habitus y su mundo familiar y social son por completo ajenos al mundo de la vida rural o urbano-marginal de un gran número de alumnos; por una parte, por el lenguaje empleado, pero también por los referentes enunciados y los habitus exigidos.

Nos encontramos aquí con recursos que pueden generar un problema relacional, entre educador y educando, que -entre otras cosas- incidirán en la graduación de la secuencia de transformaciones esperadas en términos de aprendizajes logrados. Más allá de ello, la dificultad para graduar correctamente las acciones propuestas en situaciones educativas no constituye una exclusividad de los docentes. Suele darse, ciertamente con excesiva frecuencia, en la educación informal desarrollada en el espacio familiar.

Sin que exista intencionalidad consciente, ni evidente displacer en el ejercicio de las funciones parentales, muchas veces pueden producirse situaciones de violencia en el proceso de socialización y subjetivación de los niños, ya sea por ignorancia o simplemente por no llegar a prevenir adecuadamente, a partir del acervo de saber con que cuentan los adultos, el acontecer de ciertos hechos. En la medida en que esos hechos no sean elaborados luego por el sujeto involucrado, en un trabajo psicológico que lleve a procesarlos adecuadamente, dejarán huellas mnémicas, eficaces en la producción de efectos a lo largo de la vida de esos sujetos-agentes. Fundamentalmente, por una insistencia repetitiva que está, como lo dijera Freud, más allá del principio del placer.⁵

⁴ El término *esquema* se emplea aquí en el sentido que le otorga Jean Piaget.

⁵ El concepto al que se hace referencia es desarrollado por Freud en: FREUD, Sigmund. *Más allá del principio de placer*. Tomo XVIII. Obras Completas. Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1986.

Supongamos un episodio en el que una criatura de ocho años recibe la orden de poner a hervir alimentos en una olla a presión para preparar la comida de un grupo familiar que se encuentra de vacaciones, alquilando una casa, en una ciudad turística.

No sólo el hecho de cocinar no forma parte de las actividades cotidianas y habituales de esta niña, sino que en realidad nunca lo ha hecho antes. A ello se suma la circunstancia de estar en una ciudad, en una casa y con una vajilla y batería de cocina que no son las propias y que, en consecuencia, no forman parte de su mundo de la vida. Puede decirse que no existió, por parte de ningún adulto, una enseñanza previa en el empleo de ese tipo de utensilios ni mucho menos la construcción de hábitos de cocinar utilizándolos. Es más, en el ejemplo de referencia, ni siquiera el hábito de cocinar o preparar algún tipo de alimentos estaba construido. Dados los antecedentes de la situación, el hecho de que la acumulación de presión lleve a hacer saltar la tapa de la cacerola no constituirá algo excepcional. Consideremos, más analíticamente, diferentes elementos que intervienen en esta situación, tomada como un ejemplo entre muchos posibles, desde la perspectiva de nuestro modelo de análisis.⁶

En la dimensión de la *inteligibilidad*, se hacen necesarios esquemas de acción y un acervo de saber que posibiliten emplear este tipo de elemento de la batería de cocina, además de permitir significar adecuadamente las precauciones a tener en cuenta para el manejo del mismo.

En la dimensión de la *corporalidad*, a los ocho años, por lo general, no se cuenta aún con la fuerza ni con los esquemas o

disposiciones perceptivo-motrices que permitan sostener con facilidad el peso de una cacerola llena, para proveer alimentos a todo un grupo familiar.

En cuanto a la *sociabilidad*, como se ha mencionado, la niña se encuentra en un lugar en el que, por no ser su mundo de la vida, no puede moverse "como un pez en el agua"⁷. No son objetos con los que despliega acciones cotidianamente y, además, nunca construyó los hábitos necesarios como para poder desarrollar con éxito la tarea que le encomiendan, mucho menos sin el acompañamiento de un adulto que mediatice enseñando cómo hacerlo, además de brindarle la contención subjetiva que evite la aparición de angustia. Es por ello que, en la dimensión de la *subjetividad*, no es excepcional que aparezca angustia por tener que asumir una tarea con respecto a la cual no dispone de los organizadores de acción necesarios (esquemas y hábitos) ni del apoyo de un adulto que, con disposición afectuosa, le vaya facilitando la construcción de los mismos. A ello se agrega, subjetivamente, la referencia familiar de que las actividades de elaboración de alimentos fueron muy reconocidas como exitosas cuando las desarrollaba, años atrás, su madre ya fallecida. Con lo cual, el hecho de cocinar ha quedado fuertemente asociado a la madre, cuya ausencia se hace más dolorosa ante la tarea que le encomiendan, incrementando el monto de angustia experimentada.

Si a ello se suman los retos y reprimendas del padre por el resultado negativo de la experiencia, se puede comprender con facilidad la razón por la cual esta misma persona, al crecer, nunca experimentó pla-

⁶ El modelo de análisis referido se presenta en: LAINO, Dora. "La estructuración de la inteligibilidad". En *Aspectos Psicosociales del Aprendizaje*. Editorial Homo Sapiens, Rosario, 2000.

⁷ Expresión empleada por Pierre Bourdieu para aludir a la puesta en juego de los hábitos en el mismo campo en el que fueron construidos.

cer en la práctica de elaborar alimentos, en la tarea de cocinar. El ejemplo elegido, en el que la protagonista es una niña con condiciones de vida correspondientes a un grupo familiar con capital económico y cultural de clase media, puede ser transferido a otras condiciones derivadas de la posesión de diferentes capitales por parte del grupo de pertenencia. La exigencia de poner en juego esquemas y hábitos que nunca se construyeron conduce a situaciones de malestar en las que, frecuentemente, se agregan huellas de tipo subjetivo que reactualizan hechos traumáticos desencadenantes de angustia.

La reiteración de este tipo de hechos en los que, por la ignorancia de los adultos, los niños quedan sometidos a situaciones de violencia, lleva a la generación de neurosis de angustia, fobias, y dificultades particulares en diferentes campos de acción. En la relación asimétrica adulto/niño, quien tiene la autoridad y se supone que sabe, es el adulto; el niño queda atrapado en una vivencia de imposibilidad de respuesta apropiada, que le genera angustia y probables evitaciones⁸ de situaciones análogas a posteriori. La eficacia de las huellas mnémicas inscriptas en este tipo de situaciones producirá efectos en otras escenas posteriores, ocasionando dificultades para la realización de cierto tipo de acciones y para vincularse, sin que aparezca displacer, a ciertos temas y actividades que resultan insignificantes para otros. Justamente, porque para éstos no resultan significantes movilizadores de los sentidos que se actualizan en el sujeto al haber transitado escenas pre-

vias, como la descripta anteriormente, en su historia personal.

La situación que tomamos como ejemplo se refiere a una criatura que se encuentra, según Freud, en plena etapa de latencia. Podríamos citar otros ejemplos en edades más tempranas, sobre todo si quisiéramos referirnos, en particular y más explícitamente, al proceso de subjetivación. Como se sabe, es en los primeros años de vida en los que se implantan las primeras huellas mnémicas que definirán la singular subjetivación de cada persona. Sin embargo, nuestra intención no es insistir en la dimensión subjetiva en particular, aunque constituya un *a priori* indispensable; sino tomar en cuenta, simultáneamente y en cualquier momento de la trayectoria de vida de los sujetos agentes, las cuatro dimensiones que postulamos en trabajos anteriores.⁹ Todo ello en una aproximación conceptual que procura dar cuenta de los rasgos distintivos del aprendizaje de cada sujeto humano, en especial desde una psicología de los procesos cognoscentes que sustente las prácticas profesionales de una clínica del aprender; y sin dejar de tener en cuenta que la singularidad de los seres humanos no se produce por la regulación efectuada por mecanismos genéticos que establezcan lo que será propio de cada individuo en particular. Como sujetos de lenguaje y acción¹⁰, sostiene Habermas, los seres humanos constituimos nuestra identidad al crecer como miembros de una sociedad, con una comunidad de lenguaje, en un mundo de la vida intersubjetivamente compartido. En este sentido, por nuestra parte, afirmamos

⁸ En tanto mecanismo de defensa propio de las acciones fóbicas, desde una psicopatología psicoanalítica.

⁹ Las dimensiones referidas son desarrolladas particularmente en: LAINO, Dora. *Aspectos Psicosociales del Aprendizaje*. Editorial Homo Sapiens, Rosario, 2000. Capítulo IV; y en: LAINO, Dora. *La psicopedagogía en la actualidad*. Editorial Homo Sapiens, Rosario, 2003. Capítulo I.

¹⁰ Los seres humanos son definidos aquí como "sujetos de lenguaje y acción" ya que ponen en juego lenguaje y acción y porque están sujetos por los despliegues de enunciacines y de acciones que otros humanos realizan.

que en la relación intersubjetiva entablada entre adultos y niños (ya sea entre padres e hijos o entre docentes y alumnos) se producen inscripciones inconscientes estructurantes tanto de la subjetividad como de los esquemas de acción (intelectual, comunicativa u otra) y de los habitus sociales; y que a ello hay que agregar su vinculación con la graduación de los contenidos propuestos, como aspectos fundamentales en la causalidad del fracaso escolar. Si nos detenemos a releer los aspectos enunciados precedentemente, podemos reconocer que no es sólo el niño -más bien todo lo contrario- quien define las relaciones intersubjetivas en las que se ve involucrado. Tampoco, y por razones aná-

logas, es el único responsable de los esquemas cognoscentes y habitus sociales que construye en su historia vital, ni mucho menos de la graduación de los contenidos que le proponen para realizar sus aprendizajes. Y, sin embargo, nos encontramos con la paradoja de que se culpa al mismo sujeto por las dificultades que pueda experimentar en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Como solía recordar Piaget que señalaba Claparède: cuando un perro no aprende se lo culpa a quien lo tiene que amaestrar, pero cuando es un niño el que no aprende se lo culpa al mismo niño por ese resultado y, muy excepcionalmente, al adulto que fue responsable de conducir el proceso de aprendizaje.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre. *Meditaciones pascalianas*. Anagrama, Barcelona, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico*. Taurus, Madrid, 1991.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT LOÏC, J.D. *Respuestas*. Grijalbo, México, 1995.
- FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. Amorrortu, Buenos Aires, 1986.
- HABERMAS, Jürgen. *Aclaraciones a la ética del discurso*. Editorial Trotta, Madrid, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península, Barcelona, 1996.
- HABERMAS, Jürgen. *Fragments filosófico-teológicos*. Editorial Trotta, Madrid, 1999.
- LAINO, Dora. *La psicopedagogía en la actualidad*. Editorial Homo Sapiens, Rosario, 2003.
- LAINO, Dora. *Aspectos Psicosociales del Aprendizaje*. Editorial Homo Sapiens, Rosario, 2000.
- PIAGET, Jean. *La epistemología genética*. A. Redondo, Barcelona, 1970.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *Psicología del Niño*. Morata, Madrid, 1969.