

20. Esta distinción la realizamos en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981. Cfr. Díaz Barriga, A. Ensayos sobre la problemática curricular. Trillas. México. 1984.
21. En este caso nos referimos a La Universidad Iberoamericana, la Autónoma de Guadalajara y al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
22. De Leonardo, P. La educación superior privada en México. Línea. México. 1983. p. 191.
23. A esta cuestión habría que agregar dos cosas: La primera, que aun en los países desarrollados se registra una tendencia hacia el desempleo de los egresados de las Universidades. La segunda, que diversas teorías económicas muestran que la obtención de un empleo obedece a factores independientes a la formación recibida.
24. Meneses, E. La Universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea. Citado por de Leonardo, P. Op. cit.
25. Op. cit.
26. Algunas de estas instituciones se mantienen vinculadas a grupos cristianos con programas de derecha, como las vinculadas al "Opus Dei".
27. Los textos de Darcy Ribeiro y Oscar Varsavsky (estos últimos tan olvidados en nuestros días). Una gran diferencia entre la Universidad Latinoamericana y la Estadounidense, es la conformación de su estudiantado. Un posgrado en educación en Miami cuesta 8 mil dólares anuales; en Harvard cerca de los 20 mil. Lamentablemente, el suelo del pensamiento neo-liberal es buscar que el estudiante universitario pague más por su educación. El argumento es que lo que no cuesta no se valora. Cfr. "Fortaleza y Debilidad de la UNAM" del Dr. Carpizo, abril 1986.
28. Esta información se puede ampliar en nuestro estudio sobre la UAM-X. (ver nota 4 de este trabajo).
29. Baste ver los editoriales de la Jornada y del Unomásuno de septiembre a diciembre de 1986.
30. En nuestra posición, la subjetividad resulta de la articulación entre lo interno y lo externo. Asimismo, existen un conjunto de valores y afectos que se conforman en la dinámica social. A partir de ellos vivimos y sufrimos lo que nos rodea. Cfr. De Brasil. J.C. "Apreciaciones sobre la violencia simbólica, la identidad y el poder" en lo grupal. Ediciones Búsqueda. Buenos Aires, 1986.

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 u objetivos, tendríamos que preguntarnos entonces cuáles son éstos, para así poder hablar o no de fracaso. Esa tarea no parece descomunal, ya que habría que indagar en cada sistema educativo cuáles son esos objetivos. Tarea además ingrata, porque el partido (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 singular que es irreductible a portales 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 el 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 fracaso que resulta de la indiferencia a lo ofrecido por la institución educativa.

TRABAJO EN EL AULA Y FRACASO ESCOLAR

Por indiferencia se entiende ausencia física o deserción; incluye esa actitud en la cual la vida escolar es un requisito más del buen ciudadano, con lo cual se la padece pasivamente. Varían los resultados de esta situación. Aquí se añaden los determinantes individuales familiares. En todo caso, el estudiante 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, lo cual, obviamente, repercute en la calidad obtenida.

MTRA. MARIA DEL PILAR JIMENEZ S.

CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.

20. Esta distinción se realizó en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981. Cfr. César Barriga, El fracaso sobre la problemática curricular. Trillas, México, 1984.
21. En este caso nos referimos a la Universidad Interamericana, la Autónoma de Guadalajara y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
22. De Leonardo, P., La educación superior privada en México. Trillas, México, 1983, p. 191.
23. A esta cuestión habría que agregar dos cosas: la primera, que en los países desarrollados se registra un aumento de la deserción de los egresados de las universidades. La segunda, que diversas teorías económicas sugieren que la educación de las mujeres depende a factores independientes a la formación recibida.
24. Meneses, J., La Universidad Interamericana en el contexto de la educación superior contemporánea. Trillas, México, 1983, p. 191.
25. Trabajo en el aula y fracaso escolar.
26. Algunas de estas instituciones son: la Universidad Católica y grupos cristianos con programas de derecho, como los llamados "Luz Dei".
27. Los textos de Darcy Ribeiro y César Vallejo son los más conocidos (dado en nuestros días). Una gran diferencia entre la Universidad Latinoamericana y la estadounidense, es la remuneración de su estudiante de: un programa de educación en Harvard cuesta 8 mil dólares anuales; en Harvard cerca de los 20 mil. En consecuencia, el costo del pensamiento neo-liberal es mayor que el universitario porque más se paga por su educación. El argumento es que la educación no se vea. Cfr. "Fortaleza y Debilidad de la UAM" del Sr. Cardozo, abril 1986.
28. Este informe fue publicado por el Centro de Estudios sobre la UAM-X. CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MEXICO.
29. Universidad Nacional Autónoma de México, de septiembre a diciembre de 1986.
30. En nuestra posición, la subjetividad resulta de la articulación entre lo interno y lo externo. Asimismo, existen un conjunto de valores y afectos que se conforman en la dinámica social. A partir de ellos vivimos y sufrimos lo que nos rodea. Cfr. De Brasil: J.C. "Apreciaciones sobre la violencia simbólica, la identidad y el poder en lo grupal." Ediciones Búsqueda. Buenos Aires, 1985.

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 u 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 singular -- 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 educativa.

Por indiferencia no necesariamente entiendo ausencia física o deserción; -- incluyo esa actitud en la cual la vida escolar es un requisito más del buen ciudadano, con lo cual se la padece pasivamente. Varios son los resultados de esta situación. Aquí se aúnan 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, lo cual, 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. Seguramente podemos encontrar 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 derivaciones 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 "escapará" a los límites del presente trabajo.

Para delimitar el espacio en el que habremos de trabajar el fracaso escolar, plantearemos, en primer lugar, que solo podemos hablar de fracaso en función de una práctica. En nuestro caso evidentemente se tratará 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 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 mencionaremos 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, entendido éste como lo ve el psicoanálisis. Esta idea, en pri

mera 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. Por supuesto, no se trata 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 solamente mediante técnicas pedagógicas, didácticas, innovaciones y fetichización del curriculum, 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

ca. 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, psicopsicólogos 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 neoconduc

* 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.