

Contribuciones para problematizar el “fracaso escolar” en los enfoques esencialistas sobre las desigualdades educativas

Resumen

Este capítulo se propone ofrecer un debate acerca de una serie de usos de la categoría “fracaso escolar” para dar cuenta de problemas relativos a las desigualdades educativas. Desde una serie de marcos conceptuales provenientes de las perspectivas posfundacionales en el campo de la educación, el texto analiza los modos en que un conjunto de discursos acerca del “fracaso escolar” construye vínculos entre los procesos de escolarización y las desigualdades que desconsideran los matices, las complejidades y las riquezas de las experiencias pedagógicas que se desarrollan en las instituciones educativas. Así, este artículo busca problematizar las miradas acerca del trabajo docente en situaciones surcadas por formas de la desigualdad, argumentando acerca de la necesidad de producir otros modos de nombrar aquello que acontece en los procesos de escolarización.

Palabras clave

Desigualdades educativas; políticas educativas; trabajo docente; discursos pedagógicos.

Interrogando la desigualdad en educación

La cuestión de la desigualdad social y sus múltiples vínculos con la escolarización y el trabajo docente ha constituido posiblemente una de las mayores preocupaciones del campo de la investigación educativa en las últimas décadas. El modo en que se relacionan y se configuran mutuamente la educación escolar y el problema de la desigualdad ha integrado las agendas de las diferentes tradiciones y áreas de conocimiento. Ellas han procurado abordarla desde diferentes marcos teórico-metodológicos.¹

Herederas de esas tradiciones, la problemática de la desigualdad educativa apareció incorporada como temática válida en la agenda de la investigación socioeducativa a partir de la posguerra de la Segunda Guerra Mundial, y asumió una postura naturalizadora durante las décadas del 50 y 60 (Llomovatte y Kaplan, 2005). Hacia fines de

la década del 60 y principios de la del 70 comenzaron a producirse una serie de trabajos que romperían con el optimismo pedagógico imperante hasta ese momento: es decir, con la idea de que las instituciones escolares eran espacios políticamente neutros e indefectiblemente orientados a la producción de sociedades más libres e igualitarias. En este sentido, una serie de perspectivas enmarcadas en las denominadas “teorías de la reproducción” plantearon a la escuela como una agencia destinada a la reproducción social y cultural que contribuía a sostener la legitimidad de la racionalidad del sistema capitalista (Bowles y Gintis, 1981). Estos trabajos problematizaron el carácter “neutral” de la escuela, al tiempo que sustituyeron explicaciones acerca de la desigualdad o el llamado “fracaso escolar” centradas en los sujetos por los análisis de las relaciones entre desigualdades sociales y los procesos de escolarización.

Con todo, estas aproximaciones confirieron a los sujetos sociales un lugar fijo e inmodificable en los pro-

cesos de reproducción social, al plantear que estaban irremediablemente ligados a la conservación de *status quo* y de la división social del trabajo. Esta situación constituía la explicación última de toda relación posible entre desigualdad y escolarización, y desconsideraba el análisis de los procesos a través de los cuales ella se construye cotidianamente.

Como ha advertido Hunter (1998), desde diversos puntos de vista y a partir de preocupaciones específicas en cada caso, las posturas enmarcadas en las versiones liberales-funcionalistas o en el marxismo ortodoxo en educación coincidieron en plantear un papel predeterminado y necesario para la escolarización y las reformas educativas. En un caso, la preparación de mejores ciudadanos, más libres, racionales, y formados en escuelas de mejor calidad académica (asumiendo que ella puede medirse objetivamente). En otro caso, la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista. Al hacer corresponder a estas últimas con el mundo escolar, o bien al afirmar la capacidad inobjetable de las instituciones educativas para inculcar pautas, actitudes y patrones de comportamiento y pensamiento para promover la reproducción cultural, distintas corrientes teóricas tendieron a asignar un lugar predefinido, estático e inmodificable a la escuela y a la política educativa. Pese a ser opuestas, compartían el rasgo de ser posturas “basadas en principios” últimos, trascendentes a todo tiempo y lugar, e inmodificables (Hunter, 1998).

Posiblemente una de las consecuencias metodológicas más importantes de estas perspectivas haya sido la excesiva atención a las regulaciones estatales –tomando al Estado como un actor unívoco y homogéneo– y la desconsideración de la cotidianeidad del mundo escolar y la especificidad del trabajo docente, que permanecían invisibilizadas. De esta manera, solo restaba evaluar y confirmar cómo los resultados de la escolarización daban cuenta de los objetivos invocados por el liberalismo o a la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista. Las posiciones dominantes acerca del llamado “fracaso escolar”

se ubicaron en estas coordenadas: en la responsabilidad individual por “fracasar” en una institución objetiva y naturalmente orientada al bien común, o en el “fracaso escolar” como un resultado más de una maquinaria indetenible respecto de la cual los sujetos nada podían hacer.

En los últimos años, un número de estudios sobre políticas de escolarización han advertido los problemas de adherir a definiciones esencialistas para comprender los problemas educativos, y han desplegado otros posicionamientos teóricos y metodológicos. Desde una perspectiva posfundacional (crítica de todo enfoque basado en fundamentos últimos, fijos y definitivos), algunos de ellos han enfatizado la necesidad de no comprenderlas como meras actividades basadas en principios trascendentes que conllevan la intención de alcanzar una finalidad última, sino de estudiarlas en su especificidad como despliegues de tecnologías orientados a la resolución de una determinada contingencia histórica (Hunter, 1998). Esta perspectiva echa por tierra la posibilidad de alcanzar una definición universal y transhistórica de los procesos de escolarización, y marca la necesidad de situar su análisis en el contexto de coordenadas espaciales y temporales relativamente precisas. Uno de sus argumentos centrales es que resulta necesario adoptar una distancia teórica y metodológica frente a cualquier intento de adherir a grandes consensos respecto de lo que los procesos educativos son o deberían ser, en tanto estos probablemente empañen y oculten los conflictos y disputas que acarrear dichos procesos. En el caso del llamado “fracaso escolar”, posiblemente el primer fracaso sea el de las perspectivas que procuran anclarlo a un sentido único al expresar que “fracasar” es no acceder a la escolarización, no apropiarse de determinados contenidos, no finalizar un nivel educativo, no alcanzar un determinado puntaje en una prueba estandarizada. De esta manera, dichas perspectivas desplazan el carácter plural de los procesos sociales y pedagógicos con los que suele involucrarse esta categoría, como así también una discusión acerca de los modos de nombrar esta problemática.

Desestabilizando posiciones estructurales

Una serie de trabajos como el de Hunter (1998) y Popkewitz (2000) señalan la importancia de alejarse de posiciones analíticas y estructurales que buscan explicar la realidad mediante miradas atravesadas por la racionalidad, la linealidad, el progreso y el control, sobre la base de metanarrativas y metadiscursos que definen estos mismos aspectos. Por el contrario, un abordaje posfundacional adopta una postura escéptica respecto de la posibilidad de tales definiciones con validez trascendente y los argumentos construidos sobre ellas. En lugar de ello, enfatiza que las estructuras no se hallan tan aseguradas, estabilizadas y sólidas como pudiera parecer, en tanto cada término o elemento siempre define a otro y viceversa, en procesos de ida y vuelta en los que no resulta posible determinar claramente un principio o un final.

En este sentido, mientras que para el análisis estructural o fundacional el conocimiento sobre los procesos educativos se apoyaría en significados fijos sobre la base de una idea trascendente elevada o fundacional por encima del propio texto o discurso de reforma, para el análisis posfundacional resulta central detenerse en la procedencia de dichos significados, sus condiciones de producción, circulación y reproducción, qué es lo que afirman y por qué están investidos de autoridad. Se trata entonces de analizar cómo se produce políticamente la verdad, cómo se constituyen los discursos relativos a los problemas educativos (como el caso del llamado “fracaso escolar”), cómo estos configuran a las instituciones escolares y cómo ellas los regulan (Popkewitz, 2000). Ello requiere considerar los efectos de la historia y el poder sobre lo que los sujetos afirman, en el modo en que organizan las prácticas discursivas, y en cómo estas –lejos de ser controladas por los sujetos– estructuran la experiencia subjetiva. En definitiva, el punto central consiste en dar cuenta de cómo esos discursos llegaron a ser lo que son, en lugar de intentar explicarlos o decir lo que significan realmente. Di-

cho de otro modo: la tarea es poder producir aproximaciones que den cuenta de cómo ella fue posible en determinadas condiciones históricas y sociales, cómo sus postulados pudieron ser dichos, pensados y desplegados en un determinado momento y lugar, y cómo, en dicha operación informada ideológicamente y configurada por el poder, se silenciaron, negaron y descartaron otras propuestas.

Los señalamientos teóricos de Popkewitz (2000) se enmarcaron en este movimiento al resaltar la necesidad de indagar tanto sobre la producción y puesta en circulación de los sentidos en el contexto de una reforma educativa, como también acerca de los múltiples modos de apropiación de la misma por los maestros y profesores. Para este autor, los discursos que estructuran los procesos de reforma educativa son parte del proceso de regulación social, en tanto constituyen elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los sujetos y en el modo en que estos juzgan lo bueno y lo malo, lo razonable y lo irrazonable, lo normal y lo considerado anormal. Este posicionamiento tiene una serie de consecuencias teóricas, epistemológicas y metodológicas. En primer lugar, supone que las prácticas, como actividades desarrolladas en forma regular, se hallan constituidas por conjuntos conectados y superpuestos de reglas que las organizan y les dan coherencia. Las prácticas sociales que los sujetos desarrollan en aparente uso de su libertad, están sustentadas en poderosas disposiciones y regulaciones. Ello supone la necesidad de centrarnos en las disposiciones de poder y en sus efectos, lo cual nos lleva a la pregunta de cómo surgieron y fueron posibles determinados discursos acerca de la escolarización –como los relativos al llamado “fracaso escolar” –y qué relaciones y procesos los produjeron.

Esta concepción productiva del poder no descarta el cariz represivo que este puede poseer, pero rechaza una mirada dicotómica sobre el mundo y los sujetos para destacar la necesidad de estudiar la especificidad de los procesos de reforma educativa en el marco de

los efectos de un poder que, como red de relaciones, circula a través de prácticas institucionalizadas y de límites construidos por los individuos para sí mismos, define categorías y concibe posibilidades de reacción. Esta perspectiva de análisis requiere atender al modo en que se produce y valida el saber, entendido como las formas en las cuales los sujetos del campo educativo cobran sentido de sus experiencias sociales y se vinculan unos con otros. En este sentido, no resulta teórica ni metodológicamente viable aspirar a analizar las supuestas “fallas” o “disfuncionalidades” de una determinada propuesta de política educativa o de “fracasos” de los sujetos –lo que supondría la existencia de un velo detrás del cual se escondería una verdad fundamental o esencial. Ello advierte respecto de realizar meras descripciones de hechos y de intentar medir qué tan bien se logran los objetivos declamados –y dar por supuesto que ellos constituyen los fines de una política educativa.

En este marco, el foco debe posicionarse en los efectos del poder en la producción de prácticas y disposiciones sociales en los sujetos y en cómo los discursos sobre la escolarización fueron habilitantes y limitantes, de qué modo autorizaron ciertas prácticas y desautorizaron otras, qué márgenes de acción se habilitaron para los diversos actores escolares y qué sentidos construyeron en torno de la escolarización. El poder es ubicado entonces en estrecha relación con las reglas, normas y estilos de razonamiento mediante los que los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano. Se vuelve así una función de conocimiento, en tanto limita y produce opciones y posibilidades que inciden en las formas mediante las que los sujetos comprenden e interpretan el mundo.

En este sentido, las reformas educativas se interconectan así con problemas de epistemología social (Popkewitz, 2000), por lo que el análisis debe considerar no solo las reglas y normas del conocimiento sobre el mundo que constituyen sujetos y objetos, sino también tornar visibles las reglas por las que determi-

nados tipos de fenómenos y de relaciones sociales de la escolarización se constituyen en “objetos” de una política educativa, las condiciones de poder contenidas en esas construcciones y las continuidades y discontinuidades comprendidas en su construcción. Esta idea supone indagar en las pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que configuran la práctica, cuyo poder radica en la invisibilidad. De allí que resulta central investigar las “estructuras” subyacentes a las perspectivas sobre los problemas educativos, entendidas como las pautas, reglas invisibles o no reconocidas, principios de ordenamiento y conjuntos de relaciones que –en cuanto resultantes de tensiones sociales complejas y de carácter contingente e histórico– constituyen ciertas regularidades y marcos en la vida social de los sujetos que promueven determinadas prácticas y formas de comprender el mundo.

En este sentido, las prácticas no existen sin reglas, y no es posible hablar de reglas sin considerar las prácticas, puesto que el conocimiento de las primeras significa saber cómo proceder (Cherryholmes, 1998). Las prácticas sociales que los sujetos desarrollan en aparente uso de su libertad están sustentadas en poderosas disposiciones y regulaciones. En este marco, Popkewitz incorpora las conceptualizaciones de Foucault (2002) en relación con la noción de poder, referida a relaciones entre sujetos o grupos basadas en asimetrías sociales, políticas y materiales que complacen y recompensan a determinadas personas y sancionan negativamente a otras. Ello supone la necesidad de centrarnos en las disposiciones de poder y en sus efectos, lo cual nos lleva a la pregunta de cómo surgieron y fueron posibles determinados discursos sobre el llamado “fracaso escolar” y qué relaciones y procesos los produjeron. En este contexto, la ideología se entrelaza con el poder en los procesos a través de los cuales los individuos aceptan, creen e interiorizan explicaciones y razones sobre el mundo social en el que viven. La ideología y las disposiciones de poder configuran nuestras subjetividades al prefigurar cómo y qué pensamos sobre nosotros mismos y cómo actuamos en consecuencia.

Además de la existencia de reglas que configuran las prácticas y promueven subjetividades y epistemologías, una segunda consecuencia relacionada con la anterior es la asunción de que el habla es acción y que, por lo tanto, no es posible distinguir entre prácticas discursivas –que supondrían solamente hablar– y no discursivas –que implicarían exclusivamente hacer. Cuando un sujeto afirma está haciendo algo, y su significado depende de las reglas y del contexto de enunciación.

En este sentido, la categoría “fracaso escolar” no es trasladable a todo tiempo y lugar, sino que ha tenido coordenadas históricas y epistemológicas que la han enmarcado. Desde la perspectiva en que se funda este capítulo, no existe una verdad objetiva denominada “fracaso escolar” sino un conjunto de situaciones que, desde ciertos enfoques, son denominadas de ese modo para dar cuenta de los problemas que se analizan. Estas denominaciones, además, poseen efectos en la circulación de modos de nombrar y pensar acerca de la escolarización.

Pensar estos movimientos como prácticas discursivas permite centrar la mirada en el conjunto de reglas desplegadas en un momento y espacio determinados, que definen y configuran las funciones y posibilidades de enunciación para un ámbito y momento social dado (Foucault, 2002; Cherryholmes, 1998). Así, se trata de analizar cómo las reglas constituyen y regulan el uso del lenguaje, lo que puede ser dicho respecto de las desigualdades educativas, la formulación de argumentos e hipótesis, y los razonamientos y propósitos que se esbozan. Estas reglas organizan y dan coherencia a los discursos, y su interiorización conlleva saber cómo proceder para quienes están implicados en ellas, pues rigen lo que se puede decir y lo que no, e identifican quiénes poseen autoridad para hablar y quiénes solo deben limitarse a escuchar.

En el marco de estos debates teórico-metodológicos, más que develar la esencia del “fracaso escolar”, el interés se desplaza hacia los efectos del poder

en la producción de prácticas y disposiciones sociales en los sujetos docentes y en cómo los discursos sobre la escolarización fueron habilitantes y limitantes, de qué modo autorizaron ciertas prácticas y desautorizaron otras, qué márgenes de acción se habilitaron para los diversos actores escolares y qué sentidos construyeron alrededor del trabajo de enseñar. El poder es ubicado entonces en estrecha relación con las reglas, normas y estilos de razonamiento mediante los que los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano. Se vuelve así una función de conocimiento en tanto limita y produce opciones y posibilidades que inciden en las formas por medio de las cuales los sujetos comprenden e interpretan el mundo (Popkewitz, 2000).

Las formas de saber que se producen se vuelven aceptables a través de prácticas sociales que tienen lugar dentro de ámbitos institucionales. Estos constituyen matrices de apropiación, traducción y resignificación de las políticas públicas y son una dimensión relevante y fundamental para la indagación acerca de la construcción de las mencionadas regulaciones.

En este contexto, los sentidos que se construyen en torno de las desigualdades y sus articulaciones con los procesos de escolarización surcan el campo pedagógico como un territorio atravesado por diversas interpelaciones (es decir, convocatorias desde el discurso) a los sujetos de la educación. Las formas de nombrar los problemas relativos a la desigualdad, los términos, los marcos conceptuales, las vías de resolución, las nociones acerca de qué debe y qué no debe hacer la escuela, fluyen en el ámbito social y se tornan esquemas de percepción y elementos de las posiciones que se configuran para trabajar con estos problemas (Vassiliades, 2012).

A partir de estas consideraciones, resulta relevante examinar cómo prevalecen ciertas clases de discursos para organizar y disciplinar la percepción, las experiencias y las acciones de los sujetos docentes. Para ello, deben tenerse en cuenta las distinciones, categorías y

normas incluidas en las prácticas discursivas de las políticas de regulación del trabajo de enseñar, en tanto movilizan posibilidades acerca de qué es lo que debe creerse y qué debe buscarse para que los profesores construyan su práctica personal (Popkewitz y Pereyra, 1994).

De este modo, los discursos no implican un mero entrecruzamiento de cosas y palabras, ni tampoco una superficie donde pueda distinguirse la “lengua” de la “realidad”, o un léxico de una experiencia. Los discursos no son conjuntos de signos –si bien están formados por ellos–, sino prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan. En esta línea, a través del concepto de “formación discursiva” Foucault (2002) ha contribuido a dar cuenta del modo en que el discurso construye la realidad, al reunir aquello heterogéneo que, en apariencia, no estaba en condiciones de juntarse. Dicha categoría alude a un conjunto de reglas de formación, aparición y aglutinamiento de objetos que operan como modalidades de enunciados y arquitecturas conceptuales.

Desestandarizar miradas esencialistas

En función de lo planteado hasta aquí, es necesario adoptar una perspectiva más amplia sobre las desigualdades en el campo de la educación, que desplace una mirada unívoca sobre el llamado “fracaso escolar”. Esta perspectiva no solo tiene lugar cuando se plantean pruebas de evaluación estandarizadas: la estandarización también está en los modos de pensar el problema de las desigualdades cuando se les asigna un sentido único, cuando se describe “el” trabajo docente con adjetivaciones cerradas, cuando se nombra lo que son o hacen “los” alumnos o “las” escuelas con significados que no admiten matices.

En el campo de la investigación educativa, una línea de trabajo en curso en los últimos años ha argumentado sobre la necesidad de atender a los discursos que se configuran en torno de los problemas edu-

cativos (Southwell, 2008). Esta idea de discurso se aleja de las nociones triviales y negativas del término –que lo asocian a la demagogia o a los actos exclusivamente verbales y lingüísticos– para incluir en él conjuntos significativos tanto lingüísticos como extralingüísticos. El sentido del discurso se construye en la relación (de diferencia, equivalencia, antagonismo, oposición, etc.) que entabla con otros discursos. Como “totalidad” significativa nunca totalmente fija, completa o suturada, está siempre expuesta a la acción de dislocación que produce la exterioridad. No se opone a la realidad en tanto esta no es una materialidad extra social sino una construcción discursiva, lo que implica que el discurso forma parte de la realidad como construcción social y la constituye como objeto inteligible. Ello no supone la negación de la empiricidad de los objetos, sino la posibilidad de identificar su existencia en términos discursivos y nunca al margen de una configuración significativa socialmente compartida (Buenfil Burgos, 2007).

En el marco de estos movimientos conceptuales y metodológicos, una línea de investigación se ha dedicado a analizar la construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa, como modo de aproximarse al análisis del vínculo entre este problema y los procesos de escolarización. La categoría de *posición docente* se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que –en ese marco– los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella (Southwell y Vassiliades, 2014). Esta mirada a las identidades docentes como posiciones focaliza especialmente en una serie de cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar.

Por un lado, se funda en la idea de que la enseñanza conlleva el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nun-

ca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización (Southwell, 2009). Por otro lado, involucra una relación con los Otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones –y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores– que poseen también un carácter dinámico e histórico, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política.

En este contexto, la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “Otros” con los que trabajan cotidianamente, como también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación (Southwell y Vassiliades, 2014). Si bien uno de los elementos nodales del oficio de enseñar radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo con personas que realizan los docentes, la noción de posición docente no se reduce a la afectividad desplegada sino que implica una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer, iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas; miserias, complejidades y dificultades del oficio; todas las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada.

La idea de posición como relación también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Implica sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente y configuran nuevas formaciones hegemónicas. Incluye definiciones provi-

sorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. Los sentidos relativos a las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, y su fijación es objeto de disputas más amplias por la hegemonía (Southwell y Vassiliades, 2014). Por ello, no debería partirse de una noción taxativa y apriorística de lo que cabría denominar “desigualdad social y educativa” para, desde allí, ir a ver lo que los sujetos hacen, de modo tal de no fijar de antemano el contenido de dichas desigualdades y de atender a la manera en que los sujetos docentes las entienden, conciben y asumen y cómo se plantean su trabajo frente a estas situaciones.

La categoría posición docente intenta habilitar una mirada sobre las complejidades y paradojas que atraviesan cotidianamente al trabajo de enseñar en su calidad de construcción siempre en curso, inasible desde una única mirada. Asimismo, este concepto implica la necesidad de revisar las perspectivas unívocas sobre “la desigualdad” (y, en este marco, sobre “el fracaso escolar”), y plantear que la posición docente involucra construcciones de sentido diversas sobre las desigualdades y respecto de lo que la escuela y el trabajo de enseñar pueden y deben –o no– hacer para su resolución.

Esta perspectiva sobre la construcción de posiciones docentes también intenta discutir con aquellas miradas sobre el trabajo de enseñar que, exentas de matiz alguno, lo plantean como una tarea irremediablemente deficitaria para luego añadir una serie de “soluciones” para el problema de “la desigualdad”. Por ejemplo, el texto de Esteve (2006), a partir de trabajos de 1980 y 1983, argumenta que se ha producido un aumento de la confusión respecto a la capacitación que los sujetos profesores necesitan y de las tareas que se les encomiendan. Sobre esta base, destaca la necesidad de desarrollar un enfoque “situacional” y diversas metodologías de formación de profesores para

desarrollar destrezas sociales en situaciones que el autor denomina como “potencialmente conflictivas”.

Como puede observarse, la formación de profesores aparece subordinada a la respuesta a las “exigencias” de determinados cambios o modelos societales, tales como la llamada “sociedad del conocimiento” (Esteve, 2006). Recientemente, algunos analistas continuaron profundizando una línea de trabajo de algunos organismos internacionales al proponer una formación “situada” para trabajar con la pobreza. Por ejemplo, una producción en cuyo título se propone aportar a “la construcción de la justicia educativa”, refuerza estas premisas y explícitamente aboga por una preparación específica para el trabajo con sectores populares (Velleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

De acuerdo al análisis de Serra y Canciano (2002), la cuestión del trabajo con alumnos en condiciones de pobreza ha estado también presente en los objetivos de algunas instancias de formación de grado y posgrado dirigidas a los docentes. Se trata de estrategias formalizadas que se proponen preparar a los docentes para educar a los pobres y convierten a la pobreza en un rasgo diferencial del otro, una situación del orden de lo particular que reorganiza los elementos de la relación pedagógica (Serra, 2002). El supuesto sobre el que se sostienen estas propuestas es que es necesaria una formación específica para trabajar con la pobreza, pues la formación docente resultaría insuficiente para ello. Una segunda asunción que estructura estas iniciativas es que existiría un “déficit”, relativo al entorno social de los niños y sus familias, que requiere una preparación especial por parte de los docentes. En ellas se esencializa la pobreza, al establecer lo que el pobre es y no es, lo que puede y lo que no, en lo cual el contexto juega un papel determinante. Los maestros quedan reducidos a meros técnicos a los que hay que “capacitar” para el trabajo con la pobreza (Martinis, 2006).

Como han señalado varias investigaciones y estudios especializados en temas de formación y trabajo

docente, es necesario poner en cuestión que el único mandato para las escuelas en contextos de pobreza sea aquel estructurado alrededor de la asistencia y la contención (Alliaud y Antelo, 2009; Redondo y Thisted, 1999; Redondo, 2004; Vassiliades, 2012). En este mismo sentido, lejos de plantear que la escuela dedicaría gran parte de su tiempo y esfuerzos a la contención de los niños, y le quedaría poco tiempo para transformar a esos niños en alumnos, estos estudios evidencian que la construcción de esa condición de “alumidad” es parte central de los sentidos que organizan las posiciones docentes de los sujetos maestros que trabajan con estudiantes en contextos de pobreza.

Asimismo, las categorizaciones según el contexto en que las instituciones educativas se encuentran ubicadas generan escuelas y niños que entran o no entran en el umbral de la consideración de sus posibilidades, y se les asigna un destino inexorable. El discurso de las escuelas “de contexto” implica supuestos respecto de la “desfavorabilidad” del mismo y del capital cultural de las familias, responsabilizadas del fracaso o éxito en los aprendizajes de los niños, de la repetición, rezago y/o deserción escolar. Esta forma de conceptualizar el contexto como lo peligroso y como la causa del fracaso escolar estructura una lógica de la exclusión: el afuera queda congelado como otredad, como alteridad irreductible y como algo asociado a la “maldad”, “la “subversión” o el “enemigo” (Dussel, 2004; Southwell, 2006). Se establece de esta manera un lenguaje de las diferencias como desigualdades en lugar de plantear a las diferencias contextuales como posibilidad y habilitar así que todos sean considerados como iguales.

En este sentido, se trata de producir un conocimiento que reconozca el lugar de los sujetos, no capturados por su negatividad sino por su potencialidad (Martinis, 2006). Investigaciones como las de Achilli (2010), Redondo y Thisted (1999) y Redondo (2004) muestran que la experiencia del contexto como limitante de toda posibilidad educativa no invade de un modo absoluto los cotidianos escolares. Ellas dan

cuenta de prácticas escolares por parte de los y las docentes que prefiguran tensiones y puestas en marcha de desafíos y utopías que sostienen la construcción de otros horizontes para los/as estudiantes que asisten a las escuelas que trabajan con sujetos que viven en condiciones de pobreza. En definitiva, se trata de no reducir o limitar el lugar de la escuela a los contextos de empobrecimiento, dado que ello puede invisibilizar las posibilidades, compromisos y utopías puestos a desarrollarse en las escenas pedagógicas (Redondo, 2004; Martinis, 2006).

De este modo, la agenda de investigaciones educativas en relación con los vínculos entre trabajo docente, escolarización y desigualdades ha tematizado el modo en que las condiciones de pobreza no constituyen un obstáculo insalvable para la habilitación de horizontes más democráticos e igualitarios, y acerca de la inviabilidad de reducir la escolarización al contexto para una pedagogía que apueste a una construcción de igualdad fundada en el sostenimiento de lo común y lo plural (Birgin, 2006).

De forma irrenunciable, la pobreza debe dejar de ser un aspecto sobre el que se puede operar, tornándose en algo con lo que poco o nada puede hacerse, al tiempo que es preciso producir herramientas conceptuales y metodológicas que permitan hacer visibles un conjunto de prácticas que los docentes ya vienen desplegando para sostener ideales más igualitarios y más democráticos para sus estudiantes, sin perder de vista las tradiciones que allí se superponen e hibridan, los vínculos paradójales con posiciones autoritarias y discriminatorias que allí se engarzan y las complejidades que constituyen cotidianamente al trabajo de enseñar.

Conclusiones

Este capítulo se propuso esbozar una serie de contribuciones teóricas y metodológicas para la discusión de la noción de fracaso escolar. Para ello, recorrió un conjunto de movimientos conceptuales que argumentaron sobre la necesidad de desarrollar una mirada que atienda al carácter complejo y plural de los procesos de escolarización, y destacó el carácter histórico y especialmente situado de las producciones discursivas en torno del problema de la desigualdad. Estos debates también posibilitan plantear el interrogante acerca de la inviabilidad del fracaso escolar como categoría, o de su propio fracaso para promover mejores comprensiones sobre los problemas educativos que intenta nombrar.

Asimismo, este texto mostró una serie de aportes de la investigación educativa que dan lugar a otras perspectivas y líneas de trabajo sobre el problema de las desigualdades. En particular, se inscribe en este marco la categoría de posición docente y su intención de atender al carácter plural, complejo, contradictorio y dinámico del trabajo de enseñar. Estas producciones permiten entablar debates sobre aquellas perspectivas que, desde miradas exentas de matices y con escaso contacto con la investigación científica, plantean a la docencia como una actividad irremediablemente deficitaria, a ser corregida a través de una serie de técnicas, como modo de aproximarse al problema mencionado. Si hay algún “fracaso escolar” para consignar, evidentemente es el de estas perspectivas que se revelan incapaces de visibilizar, analizar y comprender las potencialidades y desafíos cotidianos del trabajo de enseñar en relación con la cuestión de las desigualdades en el campo de la educación.

Notas

¹ Este capítulo retoma un conjunto de discusiones desarrolladas en mi tesis de doctorado “Regulaciones del trabajo de enseñar en la Provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y

educativa” (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), dirigida por la Dra. Myriam Southwell, y algunas contribuciones planteadas en Southwell y Vassiliades (2014).

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE – Siglo XXI Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Buenfil Burgos, R. (2007). Introducción. En Padierna Jiménez, P. y Mariñez, R. (coords.). *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso*. México: Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación.
- Cherryholmes, C. (1998). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa* 34(122), 305-335.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-45). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005). Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la remergencia del determinismo biológico. En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- Martinis, P. (comp.) (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. y Pereyra, M. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En Popkewitz, T. (comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Redondo, P. (2006). Interrupciones en los territorios de la desigualdad. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas “en los márgenes”. Realidades y futuros. En AA.VV. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Serra, S. (2002). En el nombre del pobre. En AA.VV. *Lo que queda de la escuela. Cuadernos de Pedagogía*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Serra, S. y Canciano, E. (2002). *Formación docente y riesgo social: la pobreza en el/del discurso pedagógico*. Ponencia presentada en el Ateneo Universitario “Derechos Humanos, Pobreza y Exclusión”, Universidad Nacional de Rosario.
- Southwell, M. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Southwell, M. (2008). Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad. *Archivos de Ciencias de la Educación* 2(2), 25-46.
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En Yuni, J. (comp.). *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

- Southwell, M. & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lengua y Sociedad* 11(11), 163-187.
- Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia.