10. Un aporte para la comprensión de la diversidad en la escuela: El sufrimiento ante el fracaso

La calidad del sistema educativo queda seriamente comprometida ante el fenómeno del **fracaso escolar,** que venimos indagando desde la década del setenta y aún perdura en nuestros días con muy pocas modificaciones. En un momento en que se alude a la necesidad de la alfabetización informática, debemos hacernos cargo de que no hemos cumplido con el objetivo de alfabetización en la lengua materna, y un elevado porcentaje de alumnos (aunque incluidos en el sistema) viven la marginación que ocasiona sus limitadas competencias comunicativas.

Nuestro primeros estudios han abordado la influencia de los factores socioeconómicos culturales, que inciden fuertemente en este fenómeno: los grupos sociales marginados, son recibidos en la escuela- establecimiento institucional con apariencia de estructura igualadora- pero progresivamente los excluye del sistema consolidándose la imagen de la organización reproductora de la sociedad y de sus injustas condiciones de vida. En estos casos la escuela expulsa, generalmente, las responsabilidades del fracaso hacia factores externos, ubicados tanto en la familia, como en el propio alumno. Las tendencias meritocráticas señalan que a partir de limitaciones de orden personal (escasas habilidades intelectuales, desinterés por la escuela, falta de esfuerzos personales, etc.) se origina el fracaso que interrumpe o descalifica los rendimientos en la escolaridad. Nace así un nuevo grupo de excluidos dentro del espectro de la **diversidad** que la escuela no logra atender. Sin embargo, nos ha interesado en este trabajo, recortar nuestro objeto de estudio para concentrarnos en las responsabilidades de la escuela- a partir de las variables psicopedagógicas- en la generación de este acuciante problema social.

A la vez, más allá de la incidencia del fracaso en la misma organización social, en la división del trabajo que desde allí se justifica, en las limitaciones que implica para la formación de conciencias críticas capaces de luchar por un nuevo orden social, etc; nos hemos preguntado por la magnitud del impacto en las jóvenes per-

Vilma Pruzzo
pag. 111-128

sonalidades, en la imagen que de sí mismos construyen estos sujetos, en las limitaciones de sus propias disponibilidades para enfrentar las situaciones problemáticas, en el deterioro de su autoimagen. Por eso hemos delimitado nuestro objeto de indagación, en el síndrome del "sufrimiento de la persona sometida a la experiencia de fracaso escolar".

Los sujetos del fracaso

A diferencia de la década del setenta en que exploramos las vivencias del sufrimiento en sujetos de los primeros años de la escolaridad primaria, en este trabajo, abordamos el fracaso escolar en el 2º año del Nivel Medio, en preadolescentes y adolescentes, cuyas edades oscilan entre 14 y 17 años. Al tener la posibilidad de acceder al Proyecto de ESCOLARIZACIÓN ALTERNATIVA, destinados a alumnos repitentes de 2° Año implementado en la Provincia de La Pampa, nuestro objetivo, se concentró en analizar las vivencias de placer y displacer de estos estudiantes en su tránsito por la escuela del fracaso y por la institución que los recibió en el Proyecto de Escolarización Alternativa. Nos propusimos esclarecer una primera tipificación de las vivencias de sufrimiento y gratificación en el fracaso y en el éxito elaborada en nuestra investigación anterior. En cuanto a los aspectos metodológicos, debimos decidir y seleccionar el modo de aproximación a nuestro objeto de estudio tratando de no perturbar a los jóvenes estudiantes y a la vez evitar las distorsiones que desde la entrevista o la encuesta podría ocasionar el abordaje a una situación de sufrimiento. Sabíamos que podíamos generar estados defensivos ocasionados por las resonancias fantasmáticas que vivencias de intensa frustración hubieran ocasionado. Por lo tanto optamos por un dispositivo de frases incompletas que disminuyeran los niveles de ansiedad y tornaran más natural el acceso a las respuestas espontáneas. El Dispositivo de frases incompletas delimitaba dos épocas precisas: 1998 y 1999, sin especificar que una fue la época en que enfrentaron la situación de fracaso, y la otra la inclusión en el nuevo sistema alternativo. A la vez, se sometieron las categorizaciones creadas a juicio de expertos, representados por los profesionales que recibieron los estudiantes e implementaron el nuevo sistema.

"Les hacia la vida imposible como ellos me la hacían a mi"

En este trabajo, retomamos las primeras categorizaciones que acuñamos en la investigación "La biografía del fracaso" **(Pruzzo 1997)**. En esa oportunidad definimos a las vivencias de displacer en la escolaridad como toda experiencia de frustración severa que el sujeto revele en su discurso. En esta perspectiva, si las necesidades del sujeto encuentran un destino de frustración, en este caso por la imposibilidad de apropiarse del objeto de conocimiento, se instala el conflicto. Si este conflicto se resuelve, el proceso de aprendizaje continúa su curso. Pero si el mundo adulto no detecta las necesidades insatisfechas, el monto de la frustración aumenta y el objeto de conocimiento se instala como objeto amenazador, estancan-

do el aprendizaje, lo que implica un empobrecimiento del vínculo con el medio. Mientras que el éxito (en nuestros marcos culturales) significaría, por un lado, proveerse de lo necesario para la vida, para enfrentar el futuro y por otra parte, ser respetado, considerado, con un explícito reconocimiento a su valoración como persona, el fracaso socialmente, prefigura la pérdida de posibilidades para desempeños futuros, pero también la pérdida de respeto y valoración por parte de los otros. En este caso la mirada de los Otros les devuelve la propia imagen desvalorizada, que se instala como significado asumido por el sujeto. Llamamos a este fenómeno de desvalorización de los otros, luego asumida por el propio sujeto, "**la imagen especular**" que conforma el fracaso. Esa imagen es la que finalmente dirige los propios comportamientos del individuo. La imagen especular, que nos ha significado, nos lleva a comportarnos como sujetos del éxito o del fracaso. "Aquel-que-nunca-puede, diría **Quiroga (1986)** respecto al que fracasa. Esa imagen especular que ahora se ha introyectado signará el propio comportamiento. Si se nos mira como agresivos, devolvemos la imagen especular en agresividad: "***Desaprobaba, porque me ponía en contra de los profesores y les hacía la vida imposible como ellos me la hacían a mí...***" Protocolo 1.

Surgió entonces una hipótesis subsidiaria en el contexto de esta categoría: la imagen especular podría revertirse desde la resignificación de los Otros, respaldada por un sostén didáctico adecuado. Si el fracaso se acuña en el grupo humano, el camino hacia el éxito sólo puede concebirse en el marco de lo grupal. Por eso, resultarían muy limitadas las terapias de recuperación psicopedagógicas individuales.

Los ciento treinta estudiantes repitentes de 2º año del secundario, se integraron en un sistema de educación no formal marcadamente original, con una organización desburocratizada, con materias cuatrimestrales contextualizadas didácticamente que apuntalaban aprendizaje sólidos, funcionando en grupos heterogéneos en cuanto a conformación de sus ECROS, **(Pichon Riviére)** esquemas conceptuales referenciales operativos pero homogéneos en la imagen especular introyectada. Además, se transformaron las relaciones sociales institucionales: no se ignoraba el poder, se lo democratizaba, pero con marcado respeto a límites establecidos poco a poco y cogestivamente. El poder autoritario es visto por los adolescentes como "dominación" y produce el surgimiento de las defensas que actúan inmovilizando al sujeto o volviéndolo agresivo. El Proyecto de escolarización alternativa, se instaló en una institución no escolar, como espacio de tránsito hacia su reinserción posterior en el nivel educativo formal. La investigación en la acción permitió la reflexión permanente sobre la acción innovadora de la nueva organización, demostrando que se hace posible transformar la imagen especular construida en la propia biografía escolar.

Hacia una tipología de los estilos del sufrimiento

El sufrimiento por humillación

Para la elaboración de este trabajo se seleccionó una muestra intencional de cincuenta alumnos, 38% de la población. La metodología de análisis, de tipo compara-

tivo, ha puesto permanentemente en vinculación el corpus empírico, con los marcos teóricos provisionales que se fueron modificando hasta dar origen a esta primera aproximación a una tipología del sufrimiento en el fracaso.

Como además se contrastaron los testimonios de los jóvenes sobre la escuela del fracaso (1998) y la del "éxito" (1999) se pudo analizar las reconstrucciones realizadas por ellos sobre sus propias representaciones. Es necesario esclarecer que la denominación "escuela del éxito" no implica que todos los alumnos han aprobado sus materias, sino alude a lo socioinstitucional, en el sentido que le otorga Lidia Fernández. "En su relación formal y fantaseada con las instituciones que integra o con las que se vincula de diferentes modos, el sujeto humano configura una imagen que comparte en ciertos rasgos y cualidades con los demás miembros. Esta imagen funciona como centro organizador y regulador en la estructuración de su pertenencia: la configuración de su identidad institucional y la estabilidad emocional ligada a ambas" **(1999: 10)**. Los datos empíricos van a confirmar la existencia de rasgos de la institución que se comparten y que en el caso de la "nueva institución" ha activado los vínculos de pertenencia, la configuración de su identidad institucional y la estabilidad emocional, ligada a ambas. Esta sería para nosotros "la escuela del éxito", a la que los jóvenes se vinculan con fuertes lazos afectivos. Las imágenes de 1998 contrastadas con las de 1999, muestran no sólo una evolución favorable de las configuraciones imaginarias, sino el establecimiento de una nueva cultura institucional caracterizada por los grados de gratificación, identidad y clima afectivo alcanzados.

Nuestros testimonios empíricos muestran vivencias de displacer centradas en sentimientos de desvalorización respecto a la mirada del mundo adulto o de los pares y que evidencian distancias afectivas, falta de respeto, ruptura de lazos interpersonales. Esos sentimientos surgirían ante las diferencias que percibe el sujeto y que funcionan en el marco del currículum oculto, aunque no se expresen en palabras. Las diferencias en el rendimiento escolar, por ejemplo, son percibidas, tanto por el propio sujeto como por sus pares, provocando el sentimiento de humillación, ya sea como burla, ofensa, desprecio, vergüenza, y en cualquier caso, como desvalorización del yo.

"1998: Mis profesores... *Algunos eran rebuenos y nos comprendían y nos ayudaban, en cambio otros nos trataban como basura. Protocolo 16.*

"1998: En la escuela me sentía ".. *un tonto que no sabía nada". Protocolo 3.*

"1998: Mis profesores... *Algunos eran buenos, pero algunas veces se pasaban de forros porque cuando yo no podía estudiar por cierta cosa me tomaban de punto.*

Mi comportamiento... *era muy malo porque algunos profesores me hacían de todo y yo se los pagaba con putearlos* (tachado) *una mala contestación, y les hacía frente y pagaba las consecuencias.*

Mi familia ...*me decía que cambiara el comportamiento pero ellos no me creían que los profesores me trataban así.*

1999: ....Mis profesores... *son comprensivos, buenos, amables y pareciera que los entiendo más por la forma en que te tratan.*

....Mi comportamiento..*es prolijo, según creo yo.*

....Mi familia... *está recontenta por esta oportunidad que nos da de seguir el*

polimodal." Protocolo 26.

La humillación que se vive como ruptura de lazos de comunicación, genera en la mayoría de los casos de nuestra indagación, comportamiento agresivos. Sería el detonante de la indisciplina que hoy se ha generalizado en nuestras escuelas. Llama la atención el cambio de actitud frente a profesores "que tratan bien". El respeto, genera respeto, y reconstruye la imagen especular.

El sufrimiento por exclusión social

Hemos definido la exclusión social como el sentimiento de marginación originado en diferencias sociales, o en cualquier otro factor de discriminación, que son leídas por los estudiantes en la imagen especular del mundo adulto y a veces del de los pares.

1998: En la escuela me sentía ... *mal, porque no te sabían respetar.*

Mis profesores.. *no sabían escucharnos, nos explicaban una sola vez y después no comprendíamos nada, tenían preferencias con los ricos, con los inteligentes.*

Mi comportamiento.. *era bueno.*

1999: En la escuela me siento...*rebien, contento porque saben respetar los derechos de nosotros. Es lo mejor este colegio, ES LO MÁXIMO, y es la mejor ayuda que puso el Ministerio por eso se lo agradezco.*

...Mis profesores.. *son lo máximo, explican miles de veces, para que entendamos, nos tratan rebien, ojalá sigamos teniendo los mismos profesores porque profesores como esos no se consiguen.*

....Mi comportamiento.. *es bueno porque me siento bien y no tengo ningún motivo para portarme mal.* Protocolo 6.

Se entremezcla la discriminación con la exclusión social por no pertenecer ni al mundo de los ricos, ni al de los inteligentes. Sin embargo vemos uno de los pocos casos en la que ante este sentimiento de exclusión y discriminación se responde con pasividad y sin rasgos de agresividad. Vuelve a aparecer una imagen reiterativa: se **los trata bien,** como si fuera una excepción y no una condición consustancial al vínculo pedagógico.

Sufrimiento por sentimiento de dominación a través del uso del poder

Definimos el sentimiento de dominación, como aquel que provoca restricciones arbitrarias a la libertad individual, basadas en el uso autoritario del poder que no permite la cogestión. Supone relaciones jerárquicas con alta concentración de poder, despersonalización y pérdida marcada del ámbito vincular social que implica el lugar de la enseñanza.

"1998: En la escuela me sentía... *como en la cárcel. No dejaban hacer las cosas que a uno le gustaba hacer.* Protocolo 7

"1998: Mis profesores..*eran cualquier cosa. Eran autoritarios y no me dejaban expresar lo que sentía.*

Mi familia... *no estaba conforme por la repitencia.*

"1999: En la Escuela (tachado) *CGT me siento bien porque me tratan mucho mejor que el año pasado hay mucha participación de los compañeros.*

Mi familia... *está muy conforme con este nuevo adolescente".* Protocolo 9

"1998: En la escuela me sentía...*para el ... Los profesores eran revigilantes, poco amigables y muy exigentes.*

Mis profesores... *de lo peor. La mayoría entraba al curso a hacer el papel de milico botón y a empezar a manduquear y hacen del colegio una cárcel.*

Desaprobaba porque.. *nos poníamos o me ponía en contra de los profesores y les hacía la vida imposible como ellos me la hacían a mí.*

Mi comportamiento.. *era según los profesores, con los más milicos era de lo peor.*

Mi familia.. *esperaba lo mejor de mí, pero yo era muy rebelde*

1999: En la escuela me siento... *de lo mejor ya que los profesores se preocupan por nosotros y son re amigables. Un saludo para Adriana (la Psicopedagoga), Rita (la Profesora de letras) Rocío (Asistente social) Jorge (Prof. de Historia) y las profesoras de Biología y las ayudantes (pasantes de la carrera de psicopedagogía).*

Mis profesores...*muy compañeros y no tengo de que quejarme.*

Mi familia...*Está recontenta porque esta es una oportunidad para demostrar que soy capaz".*Protocolo 1

La pérdida de libertades, y el autoritarismo vividos dejan lugar luego a la percepción de una gestión de tipo participativa donde además lo **tratan mejor.** Es relevante el cambio en la imagen especular: ahora se vivencia como **un nuevo adolescente**. Es otro porque los otros lo han ayudado a resignificarse.

"1998: *En la escuela me sentía mal porque las autoridades y los profesores eran injustos, eran unos milicos, estas personas no sabían comprender lo que nos pasaba.*

Desaprobaba... *porque los profesores eran injustos y pensaba vengarme de alguna forma.*

Mi comportamiento... *era pésimo ya que quería vengarme de los profesores*

Mi familia... *me aplicaba sanciones porque iba muy mal en el colegio.*

"1999: En la escuela me siento... *bien porque aquí me comprenden, nos ayudan, nos dan libertad para movernos dentro del colegio.*

Apruebo o desapruebo (tachado desapruebo) *porque ellos me ayudan y yo no siento odio por ellos.*

Mi comportamiento... *es bueno porque quiero pasar a 3º año.*

Mi familia está... *muy contenta, como me va en la escuela y ya no me impone castigos".* Protocolo 53.

Ante la situación de autoritarismo e injusticia, nacen sentimientos de profunda agresividad: odio, necesidad de venganza, pésimo comportamiento, lo que desata en el mundo adulto lo que hemos denominado **"el círculo generativo comportamental"**: la injusticia provoca agresión; la agresión, sanciones; la sanciones necesidad de venganza, y así sucesivamente. Se potencian sentimientos del mismo signo, en este caso los identificamos como de signo negativo, típicos de la indisciplina en nuestra instituciones escolares.

El círculo generativo comportamental positivo, en cambio, parte de una relación vincular que potencia la comprensión y la confianza en el joven, a lo que se

responde con fuerte reconocimiento por la ayuda que se recibe y a la vez se transforma el comportamiento, determinando que el mundo adulto suspenda las sanciones y castigos, con lo que se va retroalimentando un círculo comportamental positivo.

El Proyecto de Escolarización Alternativa, para los alumnos de alto riesgo pedagógico, ha potenciado un círculo comportamental positivo a partir de una imagen institucional reconstruida que activa los vínculos de pertenencia, creando fuertes lazos de compromiso entre los sujetos pedagógicos. Se revaloriza el rol no sólo de los profesores sino del Psicopedagogo, la Asistente Social y los pasantes que pasan a integrar el mundo adulto que forja una nueva imagen especular.

El uso de poder, brinda la metáfora de la "escuela cárcel" y del "profesor milico", que también pueden resignificarse desde una institución de pautas democráticas.

Sufrimiento por sentimiento de disgusto

En los testimonios de nuestros "estudiantes del fracaso", se detectan también vivencias de descontento, desazón, pesadumbre frente a la experiencia escolar, y que muchas veces se enuncian lacónicamente en expresiones generales de desagrado.

"1998: En la escuela me sentía...*mal porque no podía dirigirle la palabra a ninguno de los profesores.*

Mis profesores... *no eran muy amigables, y un poco gritones y eso..."* Protocolo 32

"1998: En la escuela me sentía... *un fracasado.* Protocolo 49

"1998: En la escuela me sentía.. *incómoda, mal.*

Mis profesores... *muy poco comprensivos, no nos ayudaban mucho como ahora. ".* Protocolo3.

"1998: En la escuela me sentía...*bien porque era todo joda y no hacíamos nada ¡bah! hacíamos, pero nos íbamos al baño hasta que terminara la hora.*

Mis profesores...*eran una porquería con excepción de algunos profesores por ejemplo la de Dibujo y la de Música."* Protocolo 15

"1998: En la escuela me sentía... *no con muchas ganas de estudiar, encima cinco horas dentro de la escuela era un poco pesado porque parecía como si estuviera como encerrado y a veces me aburría.*

Mis profesores.. *cuando explicaban y yo les pedía que me volvieran a explicar te decían: no, porque no atendiste cuando yo explicaba."* Protocolo 2.

"1988: En la escuela me sentía *por un lado bien porque estaba con mis compañeros y por otro mal porque los profesores no te daban tanta ayuda como lo hacen ahora.*

Mis profesores... *algunos eran piolas porque te explicaban bien y otros no te explicaban nada.*

Desaprobaba porque ... *a veces no entendía cómo explicaban y no estudiaba lo suficiente.*

Los testimonios de la empiria esclarecen este sentimiento de disgusto de los alumnos, centrados especialmente en la ruptura de los espacios de comunicación.

Así como Pichón Riviére (1984) ha señalado que la comunicación es la vía del aprendizaje y que la suspensión de la misma implica un deterioro en la vinculación del sujeto con el mundo, también es la vía pedagógica para instalarse en el deseo del otro para que el mismo constituya una demanda de dos: docente, alumno. Sin embargo el alumno no es comprendido en sus necesidades, las que se están concentrando en la **falta de comprensión.** Los docentes no pueden decodificar esta necesidad pues la interpretan como desatención, o indiferencia del mundo joven y por lo tanto limi-tan las explicaciones. Los estudiantes hacen fuerte hincapié en que su camino al éxito tiene marcada vinculación con el planteamiento de los nuevos profesores de la enseñanza **para la comprensión.** Por eso estos indagan durante el proceso los indicadores de la comprensión lo que obliga a vínculos más comprometidos y a buscar estrategias didácticas para no repetir la misma explicación: el camino de las metáfora, relatos, apoyatura en estructuras conceptuales y estudio de casos ha permitido revertir esta situación.

Los testimonios de los sentimientos de *disgusto* se esclarecen especialmente en la lectura global del discurso, al comparar las experiencias del fracaso y el éxito. Aflora entonces la magnitud con que se vive esta incomprensión de sus necesidades, el aburrimiento ante un objeto de estudio que no puede ser penetrado y la sensación de opresión y encierro en ese lugar del fracaso. Uno de los aspectos relevantes del proyecto de Escolaridad alternativa, ha sido desplazar el espacio físico de la escuela a otro local no escolar, para impedir que las resonancias fantasmáticas asociadas a la escuela perturbaran el establecimiento de nuevos estilos de comunicación y de rol docente paidocéntricamente orientado.

La mirada cuantitativa

De los ciento treinta alumnos incluidos en el proyecto, el dispositivo de las frases incompletas se empleó en una muestra intencional de cincuenta alumnos, a la vez que las pasantes de la carrera de Psicopedagogía se ocupaban de la mirada desde la observación etnográfica.

El 78 %, 39 estudiantes, manifiestan explícitamente en su discurso vivencias de displacer fundantes de la estructura de sufrimiento que la situación de fracaso conlleva.

Otros 7 alumnos (14 %) describen positivamente su experiencia en la escuela, coincidiendo con la una institución que realizaba serios intentos en superar la situación de fracaso de los estudiantes. Otros 4 alumnos (8%), consideran buena la experiencia anterior pero con condicionantes, por ejemplo señalar que había buenos y malos profesores, pero estos 11 alumnos responden sin explayarse, la mayoría empleando una sola palabra completando la frase (bueno, muy bueno, etc). Sin embargo al comparar las dos situaciones, 1998 y 1999, solo tres alumnos reconocen haber estado bien en ambas instituciones. Los restantes 47 estudiantes brindan argumentos sobre la mejora que brindó el nuevo sistema

En esta unidad de análisis indagamos las representaciones de los alumnos acerca de los factores que han determinado su repitencia.

La imagen especular: las responsabilidades son asumidas por las propias carencias personales.

En la perspectiva de autores contemporáneos, **De Landsheere (1973)**, **Fernández Pérez (1988)**, **Perrenoud (1990)**, la imagen del fracaso que muestra la institución a través del currículum oculto, es asumida por los alumno como una responsabilidad personal. Señalaría Fernández Pérez que el fracaso genera fracaso. Para **De Landsheere (1973)**, se cumple el efecto edípico de la predicción: si el oráculo no hubiera predicho que Orestes mataría a su madre, no lo hubieran separado de ella al nacer y entonces como no la conocía, se cumple la predicción. La fe en las predicciones hicieron **realidad** una situación que pudo ser exactamente lo contrario. En nuestro caso, el primer fracaso actúa como una predicción que mueve al sujeto a actuar como se espera de él, y el fracaso es entonces asumido como una responsabilidad propia del sujeto Así se lee en los testimonios de 33 alumnos.

"1998 : Desaprobaba porque..*era porque me olvidaba y era un poco irrespon sable, me olvidaba sacar algunas fotocopias de las materias.*

Mi comportamiento...*era un poco irresponsable porque no entendía, a veces no participaba en las clases y no le daba importancia. Protocolo 2*

"1998: Desaprobaba porque... *no asistía a clase o no estudiaba. Protocolo 49*

"1998: Desaprobaba porque .. *No hacía nada porque no entendía, y no tenía ganas de trabajar." Protocolo 15.*

"1998: Desaprobaba porque .. *Al sentirme mal no me daban ganas de nada y hacía la vida de vago.*"Protocolo 44.

"1998: Desaprobaba porque.. *no estudiaba las cosas que no entendía . No me preocupaba por aprenderlas y las dejaba pasar.* Protocolo 20

"1998: Desaprobaba porque ... *nunca estudiaba y era re haragana y dedicaba más tiempo a mis amigos. Nunca abrí los libros, lo admito.* Protocolo 42.

En algunos sujetos, aparece la ansiedad depresiva, paralizante. Las defensas ocupan la energía que debería estar disponible para el aprendizaje: no hacen las tareas, otros se esconden en el baño, algunos no abren los libros. Este tipo de defensas eluden el conflicto pero no lo resuelven y el sujeto "se queda estancado en el aprendizaje". **Annie Cordié (1994)** ha reconocido estos casos que resultan similares a la anorexia nerviosa, como **inhibición intelectual**, en la que el joven teme que el objeto de conocimiento provoque mayores sufrimiento y se niega a incorporarlo. Es decir, renuncia al conocimiento, y a las mismas instrumentaciones que le permitirían justamente su adaptación al medio. A veces este sufrimiento no es percibido como tal por el docente, porque concentrado en los síntomas no puede avizorar la frustración del alumno. Esos síntomas que reconoce el docente como motivos de la repitencia, se centran en las tareas sin hacer, la falta de cumplimiento de algunos requerimientos de la cátedra, el desinterés, o la indiferencia. No han

tomado en cuenta que un alumno activo está movilizado por sus motivaciones, sus necesidades y estos sujetos han sido negados en su subjetividad al no poder decodificar sus necesidades. Estos estudiantes, a la vez se han hecho cargo de que el fracaso es una cuestión personal, por eso se reconocen "irresponsables" aceptando el mensaje hegemónico: "no estudiaba" "no hacía nada" "no tenía ganas de trabajar". Se repiten las imágenes de nuestra investigación anterior en la que los sujetos del fracaso, aun luego de una carrera universitaria concluida, recordaban su fracaso en los primeros grados por su "vagancia", "indiferencia", "pocas ganas de trabajar".

Se hace evidente también, que el objeto de conocimiento se halla más allá de su zona de desarrollo próximo **(Vigostky 1984)** por eso aparece reiteradamente la carencia de comprensión. Una enunciación explícita como la de estos testimonios nos revela la magnitud de la problemática desde la perspectiva pedagógica: tanto se ha desacreditado la exposición del docente que finalmente dejan a los alumnos solos frente a fotocopias desvaídas y alejadas de las propias concepciones estudiantiles. Si bien en este espacio, nos ocupamos del sufrimiento del sujeto del fracaso, no podemos dejar de señalar la importancia de la demanda de los jóvenes.

Las responsabilidades en el fracaso, son compartidas

En estos casos los alumnos proyectan la mirada más allá de sí mismos y empiezan a avizorar otras causales para su situación. La institución escuela comienza a ser vista con limitaciones que dificultan su camino al éxito.

"1998: Desaprobaba porque.. *nos poníamos o me ponía en contra de los profesores y les hacía la vida imposible como ellos a mí."* Protocolo 1

"1998: Desaprobaba porque ... *no estudiaba , no entendía, no me explicaban lo necesario.* Protocolo 47.

"1998: Desaprobaba ... *a veces por bronca a los alumnos, a veces por no estudiar."* Protocolo 42

"1998: Desaprobaba porque... *no era muy amigo del estudio y no me llevaba muy bien con los profesores*

Mi comportamiento era ... *malo según las autoridades del colegio.* Protocolo 6

"1998: Desaprobaba porque .. *no estudiaba y no me explicaban como debería ser.* "Protocolo 3

"1998: Desaprobaba porque *les preguntaba a los profesores y no me respondían y también por las juntas,* Protocolo 7

En estos casos, en las cuales los sujetos asumen parte de la responsabilidad del fracaso, aparece sin embargo, la evaluación como elemento disciplinador y empleado con sentido de micropenalización. La "bronca del profesor", el "no llevarse bien", el "tenerlos en contra", demuestran que a los ojos de estos adolescentes la evaluación concentra el poder docente. Al decir de **Perrenoud (1990)**, la escuela legitima el fracaso desde normas de excelencia construidas socialmente en la mente de los docentes y desde ella se establecen las jerarquías de excelencia, las distancias a esa norma. Lo que detectamos en nuestra anterior investigación es que en esas normas de excelencia se han incorporado aspectos, a veces irrelevante (como la letra), pero a veces implican el mismo comportamiento del estudiante, incluso características de su propia personalidad. Se tiene en cuenta para poner la nota, la

conducta del alumno, su participación en clase, la responsabilidad. El ámbito de las actitudes no solo tiene que ser evaluado sino también enseñado, pero no se lo puede acreditar en la nota de una materia. Nos preguntamos si ese alumno que se llevaba una materia, rendiría responsabilidad o matemática.

Aparece nuevamente y con fuerte intensidad, la falta de comprensión esta vez asociada a la dificultades que tienen los profesores para explicar su materia. En realidad, la misma explicación es una estrategia que implica un alto dominio del tema, pero también el empleo de analogías, metáforas, casos y ejemplos que permitan al alumno establecer las relaciones no arbitrarias entre lo que ya sabe y el nuevo conocimiento.

Las responsabilidades se ubican afuera del sujeto

1998: Desaprobaba porque ... *no entendía bien y la profesora me c... a pedo.* Protocolo 17

1998: Desaprobaba ,porque.. *los profesores no sabían explicar bien* Protocolo 35

1998: Desaprobaba porque *lo único que pensaba era vengarme del profesor de alguna forma.* Protocolo 9

1998: Desaprobaba porque *los profesores eran injustos y pensaba vengarme de alguna forma.* Protocolo 10

En estos casos, las responsabilidades ya son puestas exclusivamente en la institución escolar. Hay sentimientos de marcada agresividad, que despiertan en los jóvenes los deseos de venganza. Y retorna, junto al problema de la desaprobación la carencia de explicaciones de los profesores que les posibilitara la comprensión.

"Algunos profesores no explicaban bien y si vos no entendías ellos no te volvían a explicar porque decían que no estabas prestando atención." Protocolo 36.

Podemos pensar esta actitud de los docentes tanto desde el punto de vista de sus propias carencias profesionales que no les permitió desarrollar esta estrategia docente, como a la aceptación del mensaje de los especialistas que alentaron la imagen de que la explicación del docente era un gradiente negativo de la escuela tradicional. En cualquiera de los casos, a la vez, les ha sido imposible emplear la evaluación con fines educadores: constatar si algún alumno no entendió, buscar explicaciones a la situación, brindar nuevas tareas. Por eso en las concepciones de los profesores, que no han podido comprender por la evaluación el estancamiento en el aprendizaje, las explicaciones del sentido común se centran en la distracción, la falta de estudio, la escasa cooperación de la familia. Al no poder volver la mirada sobre su propia tarea para habilitar la reflexión, las prácticas docentes aparecen cristalizadas. El exceso de prescripciones que recibe tanto desde los lineamientos curriculares como de las editoriales hacen más difícil pensar un docente investigador que analice su propia práctica y a través de ella reconozca el aprendizaje y el no aprendizaje.

Así como algunos jóvenes caen en ansiedades depresivas, otros responden con agresividad marcada a lo que interpretan como injusticia del mundo adulto. Mientras unos ejercen la resistencia pasiva, otros se vuelven activos en la agresión y en realidad configuran los casos que concentran la atención de la escuela por la

indisciplina que causan.

1998: Mi comportamiento ..*era muy malo porque algunos profesores me hacían de todo y yo se los pagaba con (putearlos) una mala contestación y les hacía frente y pagaba las consecuencias.* Protocolo 5.

El rol de los padres ante el fracaso

Resulta habitual escuchar a los directivos escolares que los padres no colaboran con la educación de los hijos. Por eso es importante conocer las opiniones que los propios alumnos tienen de sus padres y sus posibilidades de intervenir frente al fracaso. Desde nuestra primera investigación veníamos señalando que los padres terminan introyectando la imagen de un hijo que es el responsable del fracaso, pero en nuestra indagación también diferenciamos las actitudes de las madres de los sectores marginados y la de los sectores medios: mientras las primeras inician un camino de búsqueda de soluciones al fracaso, muy pronto se abandonan al mandato de la hegemonía ideológica, sus chicos no sirven para la escuela. Los padres de los sectores medios en cambio, prueban todo tipo de salidas para resistir el designio de la escuela: los llevan a psicólogos, a neurólogos, los cambian de escuela, etc. Mientras los docentes tienen la representación de que la mayoría de los padres se despreocupa de la educación de sus hijos, el 78% de nuestros sujetos del fracaso percibe a su familia comprometida con la situación que atraviesa. Sólo hay dos respuestas que señalan a los padres al margen de la situación escolar y nueve respuestas ambiguas que no aportan elementos de juicio para la interpretación.

La mayoría de los alumnos reconocen el compromiso de los padres con la situación de los jóvenes, en cuanto les brindan orientación y apoyo, algunos los sancionan por las malas notas, y otros les demuestran su disconformidad con su situación. En este caso nos pareció esclarecedor presentar los testimonios con la percepción de la familia en los dos momentos culminantes de la situación: la del fracaso y el éxito.

"1998: Mi familia... *siempre me hablaba y me decía que estudie para que cuando sea grande pueda tener un buen trabajo (con estudio) Al ver que yo no estudiaba ellos se sentían re mal, yo me daba re cuenta, se ponían a charlar los dos sobre mí y se preguntaban que era lo que me pasaba si yo en la primaria siempre fui responsable y estudioso y por qué ahora no era así y se decían ¿por qué le costará tanto estudiar?*

1999: Mi familia... *No lo puede creer que yo estudie y que tenga todo aprobado. Ellos están muy contentos y le agradecen a todos los profesores de todas las materias por el apoyo que nos dan y por supuesto a la Psicopedagoga que tenemos."* Protocolo 26

1998: Mi familia... *hacía todo lo posible para que estudiara un poco más para que no esté como tres años en un mismo curso.*

1999: Mi familia... *Está re bien porque cree que lo hago por ellos, y es verdad lo hago por ellos."* Protocolo 16

1998: Mi familia *siempre me brindó apoyo y trató de encaminarme correctamente.*

1999: *En realidad está muy contenta debido a los grandes cambios".* Protocolo 47

Pero además hemos aprendido en nuestra indagación que los padres sufren también como los propios jóvenes. Una madre de nuestra primera investigación, nos relataba que tiró todos los cuadernos del hijo porque cuando los veía se ponía a llorar por todo lo que había sufrido. En la actualidad, las vivencias de sufrimiento también se exteriorizan.

"1998: Mi familia.. *lloraba por mi futuro*"

"1999: Mi familia.. *feliz y me apoya."* Protocolo 29

"1998: Mi familia... *estaba muy angustiada porque me iba mal, ellos me hablaban y yo no les hacía caso, me daban todo el apoyo cuando yo no supe aprovecharlo."*

"1999: Mi familia... *está muy orgullosa de mí porque ando muy bien y también está contenta mi familia con los profesores porque ayudan mucho".* Protocolo 21.

"1998: Mi familia *...sentía ganas de matarme, pero me dieron otra oportunidad para seguir estudiando".* 1999

Mi familia *"por primera vez me felicitó por las notas que les he traído."* Protocolo 15

Tal vez sea necesario analizar el rol que como docentes esperamos de los padres. La complejidad del mundo actual puede estar impidiendo el seguimiento de cada tarea en particular de sus hijos, pero en los testimonios de los estudiantes, aparecen comprometidos con la situación que ellos enfrentan aunque desinstrumentalizados para acompañar la enseñanza escolar.

Camino al éxito

Una vez concluido el primer cuatrimestre en el proyecto de escolaridad alternativa, los cambios que avizoran docentes y padres queda plasmado en el dispositivo de frases incompletas. Todo se ha resignificado: la escuela, los profesores, el comportamiento. Se ha podido introyectar una imagen especular de esperanza, y fortalecimiento del propio yo, Además, la transformación de las relaciones sociales en la institución han potenciado un círculo comportamental positivo, que se nutre de la confianza de directivos y docentes y cosechan respeto y afecto.

El 100% de los alumnos concluyen la frase "En la escuela me siento..." con expresiones como: Muy bien, re bien, cómoda.

Lo más notorio sin embargo son los argumentos empleados que podemos concentrar en tres categorizaciones:

Del autoritarismo a la libertad

Los jóvenes valoran altamente la cuota de confianza que los directivos y docentes depositan en ellos. Algunos alumnos están bajo custodia del juez por delitos menores, y sin embargo tienen permitido moverse por toda la institución con libertad, y hasta salir a la calle en los recreos. Esta libertad se recupera en los testimonios, pero también la idea de que se portan bien sin que los estén retando.

Aparece como una lenta construcción de la autogestión. "Los tratan bien", y con este gesto se reconstruyen las "ganas " para concurrir a la escuela. "Nos respetan", agregan, "nos permiten participar", recuperan desde la propia vivencia el significado de la dignidad humana, concepto que deben abordar en Educación Cívica.

"1998: En la escuela me sentía... *separado, rechazado, e incómodo....*

"1999: En la escuela me siento.. *re bien, inteligente y también me siento alguien."*Protocolo 44

"1999: En la escuela me siento *..muy bien porque los profesores nos apoyan muchísimo en las materias y además te tratan como si fuéramos sus hijos. Por otra parte son excelentes personas todos: profesores, porteros,directivos,ayudantes, etc.*Protocolo 33

"1999: En la escuela me siento.. *bien porque me tratan mucho mejor que el año pasado, hay mucha participación de los compañeros.* Protocolo 9

"1999: En la escuela me siento...*bien porque aquí me comprenden, nos ayudan, nos dan libertad para manejarnos dentro del colegio.* Protocolo 10

"1999: *En la escuela me siento con toda la libertad del mundo..."* Protocolo 11

"1999: *En la escuela me siento muy bien , es muy liberal y aprendemos mucho sobre nuestras responsabilidades Este año es el mejor"*...Protocolo 12

"1999: En la escuela *me siento muy bien porque no nos atrapan como los vigilantes de los otros colegios, nos dan la libertad necesaria".* Protocolo 18

Del disgusto, a las "ganas " de estudiar. Reconquistando el deseo de aprender

Mientras que la escuela del ´98 trae para los alumnos resonancias displacenteras, la actual institución les ha devuelto el placer por estudiar, por compartir con amigos, por gozar de la confianza que se les dispensa. El ámbito de lo actitudinal, aquello que parece lo más difícil de lograr a los pedagogos, ha sido abordado con éxito. El compromiso del mundo adulto generó, en un círculo comportamental positivo, el compromiso del mundo joven.

"1999: En la escuela *me siento ..bien , con ganas de estudiar."* Protocolo 48

"1999: En la escuela *me siento mejor que antes, ahora estudio más y la escuela está rebuena."* Protocolo 24.

"1999: En la escuela *me siento bien me dan ganas de estar y de estudiar y aprender cosas para el futuro, porque todos me apoyan para que estudie."* Protocolo 19.

Del anonimato a la personalización

Los estudiantes repiten casi incansablemente el valor de la ayuda recibida. Recuérdese que se trabajó con docentes, psicopedagogas, asistente sociales y pasantes (Ayudantes de cátedra) de la carrera de Psicopedagogía. Había un seguimiento personal de los avances, retrocesos, estancamientos. Enseñarles estrategias para la comprensión lectora, les habilitó las posibilidades para intentar la autonomía en la lectura. De repente les da "ganas" estudiar. Se sienten instrumentados para asumir el estudio.

"**1999**: En la escuela *me siento muchísimo mejor porque el trato es incomparable tenemos profesores y talleristas que continuamente están a disposición nuestra para con nuestros problemas e inquietudes.*

Mis profesores, muy buenos contando con la Psicopedagoga que siempre nos está observando y nos escucha en todo momento."

Apruebo porque... *"estoy aprobando todo con unas notas que me sorprenden todo gracias al apoyo constante de los profesores y talleristas* (pasantes de la carrera de asistente social)". Protocolo 22.

"**1999**: En la escuela *me siento re bien porque conocí a amigos re buenos y profesores espectaculares porque te hablan, te apoyan en lo bueno y en lo malo".* Protocolo 5

La escuela y los docentes se han resignificado a partir de una intervención que hemos caracterizado en nuestra anterior investigación **(Pruzzo, 1997)**. Hemos visualizado la enseñanza como un espacio vincular social, en la que el docente necesita desarrollar una actitud afectiva y a la vez comprometida: un centramiento en el otro, que le brinde la posibilidad de resonancia y desciframiento de las necesidades de los estudiantes, devolviéndolas transformadas por la ayuda didáctica empleada. Si como docente logro descifrar la necesidad de comprensión del estudiante, devuelvo descifrada esa necesidad con apoyatura de la ayuda didáctica pertinente. La imagen del docente puede asumir la posición descripta por **Barreiro (1987)** como "distancia afectiva" pero si se transforma en compromiso, esa mirada comprometida es para el joven un significante al que inmediatamente otorga significación y sentido. Lo están ayudando porque confían en él, y él devuelve esa confianza en estudio y compromiso: un círculo comportamental positivo. Se reconstruye la mirada hacia la escuela y la docencia porque el docente ha transformado la enseñanza en un espacio vincular social.

Conclusiones

Mientras el éxito en la escolarización asegura al sujeto posibilidades reales para enfrentar el futuro y también el respeto y la consideración de los demás como explícito reconocimiento a su valoración como persona, el fracaso prefigura dificultades futuras para la inserción en la vida, e implica la pérdida de respeto, y valoración por parte de los otros. En imagen especular el sujeto del fracaso, actúa en consecuencia, con escasa seguridad en sí mismo y pérdida de autoestima. Esta problemática los enfrenta a situaciones de sufrimiento psíquico que en este trabajo hemos intentado tipificar sobre la base del corpus empírico recabado.

El sufrimiento por humillación

Lo hemos categorizado como vivencias de displacer centradas en sentimientos de desvalorización a partir de la mirada adulta que no es neutra, sino plenamente significante. A partir de esa mirada, se otorgan significados que en estos casos se traducen como burlas, ofensas, desprecio, vergüenza y en todo caso intensa desvalorización del yo. Este será un sujeto impotentizado para emprender el aprendizaje en una especie de inhibición intelectual que **Cordié (1994)** ha asimilado a la

anorexia nerviosa. El sujeto, inconscientemente se niega a asimilar el objeto de conocimiento. Esta característica es, sin embargo, emergente de todas y cada una de las situaciones de sufrimiento ante el fracaso escolar. Por eso a nuestros sujetos les ha sido posible reiniciar el camino del éxito.

El sufrimiento por exclusión social

La hemos definido como el sentimiento de marginación originado en diferencias sociales o en cualquier otro factor de discriminación, también leída desde el currículum oculto en la mirada significativa de los otros. Ser pobres o no ser inteligentes por ejemplo, son vivencias que los estudiantes vinculan a su fracaso escolar. También como característica común a las situaciones de sufrimiento, que provocan angustia en los jóvenes y ansiedades depresivas o paranoides **(Pichón Riviere 1984)** están las diferentes reacciones de los mismos, desde la marcada agresividad, al aislamiento en un mundo fantaseado, pero que se exterioriza en desatención, tareas sin hacer o indiferencia.

El sufrimiento por sentimientos de dominación a través del uso del poder

El sentimiento de dominación surgiría ante las restricciones arbitrarias a las libertades individuales, aquéllas para las que no existen explicaciones fundadas en normas o en principios de justicia. Estos casos son los que más agresividad desatan en los jóvenes: odio, necesidad de venganza, pésima conducta. Hemos llamado círculo generativo comportamental, al tipo de relaciones sociales en las que el estilo docente provoca respuestas de tipo negativo o positivo en los alumnos. El círculo comportamental de signo negativo se originaría, por ejemplo, en situaciones de injusticia del mundo adulto que el joven decodifica como agresión y responde con comportamientos agresivos, esto determina las sanciones y en consecuencia la nueva reacción negativa del estudiante. El círculo comportamental positivo es propio de las situaciones del proyecto de escolarización alternativa, en la que una fuerte relación afectiva, potencia la comprensión; la confianza del mundo adulto se devuelve con agradecimiento por el apoyo que se les brinda. Dos escuelas, dos estilos institucionales diferenciados. El uso del poder antidemocrático origina la metáfora de la escuela cárcel o el profesor milico acuñadas por los jóvenes estudiantes.

El sufrimiento por sentimientos de disgusto

Son vivencias de descontento, desazón, pesadumbre frente a la experiencia escolar. En este sentido los estudiantes no se sienten instrumentados para comprender el objeto de conocimiento, y perciben a los docentes al margen de sus necesidades por lo que se les niegan las explicaciones que podrían reencausar la desazón ante la falta de comprensión. A pesar de la generalización del conocimiento de la teoría de **Vigostky (1984)** sobre la zona de desarrollo próximo, la docencia parece imposibilitada de ponerla en acción. Tampoco las investigaciones sobre las teorías ingenuas construidas por el sujeto en el curso de su vida social, son tenidas en cuenta por el docente en estos casos del fracaso. Todo se resume en la idea de que el alumno no escucha las explicaciones, que por lo tanto no tienen por qué repetirse. Aparece marcado este sentimiento de disgusto en la escuela del fra-

caso, mientras en los testimonios sobre la escuela del éxito lo que más se les reconoce a los profesores es su disponibilidad para explicar tantas veces como sean necesarias, y las ayudas contingentes que se les brinda.

En cuanto a las **responsabilidades ante el fracaso,** los testimonios nos permiten clasificarlas en tres categorías:

Las responsabilidades son asumidas como carencias personales por los propios sujetos

La imagen especular del fracaso le hace sentir al sujeto que es el único responsable de la situación de fracaso. Por hegemonía ideológica se ha conseguido que el sujeto asimile el mensaje y en su desvalorización se asuma como un fracasado por sus propias carencias personales.

Las responsabilidades son compartidas

En estos casos el sujeto reconoce sus limitaciones personales en el origen del fracaso, pero además comienza a identificar causales provenientes de la escuela. Uno de los motivos que aparecen con insistencia es la falta de explicaciones del docente, lo que lo deja sumido en la confusión porque no puede comprender la propuesta de conocimiento escolar.

Las responsabilidades se ubican fuera del sujeto

El origen del fracaso se ubica en el establecimiento institucional. Los estudiantes insisten en señalar la falta de explicación como origen de la incomprensión. En nuestra primera parte de la investigación (década del setenta) señalamos que la implementación didáctica ingenua que no vincula evaluación a fracaso, le impide al docente usarla para diagnosticar el fracaso del alumno. No se imagina que no entiende y por lo tanto no aprende y lo vivencia como fruto de la desatención, la "vagancia" o carencia de estudio, el desinterés. No puede volver la mirada sobre su propia práctica para imaginar que otras posibilidades, como la falta de comprensión determine el estancamiento en el aprendizaje. En la voz de los alumnos vuelve a parecer esta imagen de la implementación didáctica ingenua por la que el docente pierde sus posibilidades de resonancia con las que podría decodificar las necesidades de los estudiantes.

En el camino del éxito, el nuevo establecimiento institucional ha transformado la cultura escolar, y adopta un estilo de resonancia por el que privilegia específicamente la comprensión de la situación de no aprendizaje. La transformación organizacional y didáctica se acompaña por un fuerte compromiso centrado en la confianza que se deposita en el joven lo que le permite reconstruir su imagen de fracaso y lo alienta en la búsqueda del saber. La inhibición intelectual, esa especie de anorexia nerviosa, se transforma en el ámbito vincular social instituido y se inicia un círculo comportamental positivo.

En el origen del éxito, el desvío da lugar a lo instituyente que puede neutralizar la imagen especular del fracaso. Desde la mirada del otro que lo resignifica, el sujeto logra comprometer su esfuerzo para establecer el diálogo intersubjetivo que lo transforma. El mundo amenazante de la escuela puede resignificarse e iniciar desde la comunicación, el aprendizaje interrumpido.

Bibliografía

- Barreiro, T. (1987) Hacia un modelo de crecimiento humano. Nuevo Estilo, Buenos Aires.
- Cordié, A. (1994) Los Retrasados no existen. Psicoanálisis del niño con fracaso escolar. Nueva Visión, Buenos Aires.
- De Landsheere, G. R. de Bal, otros, (1976) Construire des echellès d' evaluation descriptives. Ministere de l'Education Nationale et la CultureFrançaise, Bruxelles.
- De Landsheere, G. R. (1973) Evaluación continua y examenes. El Ateneo, Buenos Aires.
- Fernandez, L. (1999) "La Inserción Institucional en el Currículo". En Revista Praxis Educativa, Año IV N° 4.
- Fernández Pérez, M. (1988) Evaluación y cambio educativo: El Fracaso Escolar. Morata, Madrid.
- Nosei, C. (1999) "Escolarización Alternativa: del Sufrimiento al Exito". En XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Perrenoud, P, (1990) La construcción del éxito y el fracaso escolar. Morata, Madrid.
- Pichon Rivière, E. (1984) El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Pruzzo, Vilma E. (1997) Biografía del Fracaso Escolar. Recuperación Psicopedagógica. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Quiroga, Ana P. de (1994) Matrices de Aprendizaje. Ediciones Cinco, Buenos Aires.