

Ensayo sobre el fracaso de lo escolar. ¿Qué es lo que fracasa? Siete argumentos

CARLOS MANUEL GARCÍA-GONZÁLEZ¹



Resumen

En virtud de que las publicaciones de trabajos relativos al problema de la deserción escolar, se desplazan entre determinantes de segundo orden (técnico y ético) en el presente texto se plantea otra perspectiva a este “problema”. Con la forma de ensayo, se abre una proposición alternativa: si a partir de las publicaciones, investigaciones financiadas y políticas públicas sobre la deserción escolar, no se han derivado soluciones consecuentes, ¿no será por que dichas publicaciones, investigaciones y políticas han insistido en plantear soluciones fundadas en determinantes éticos y técnicos tan característicos, desde hace treinta años, del pensamiento convencional sobre la deserción? En paralelo a esta corriente de pensamiento, aquí planteamos que, dado que este problema en realidad es una constante estructural al servicio del “funcionamiento” del sistema educativo mexicano, es urgente pensarlo desde otros parámetros. Todo paradigma de investigación plantea que si una forma de indagar o realizar una práctica social (intervenir, investigar, reflexionar) no es fructifica, lo que es prioritario es un cambio de paradigma. Por tanto, no se aborda una nueva solución o receta al servicio del docente o del sistema, como se le demanda a este tipo de ensayos; lo que se aporta es una perspectiva diferente a los determinantes mencionados. Y ésta consistirá en reflexionar metafóricamente en las significaciones imaginarias sociales sobre el tema.

Descriptor: Fracaso escolar, Pensamiento metafórico, Significaciones imaginarias.

Essay on the Failure of School. What Fails? Seven Arguments

Abstract

By the recent publication of research on the problem of dropouts in this journal, this text presents an alternative perspective to this “problem”. With an essay form, opens a proposition: if from these publications and public policies on dropout rates, no consistent solutions are derived, given that this problem really is a structural constant in the service of “functioning” of the Mexican education system, then is it not because in those publications and policies have propose solutions based on ethical and technical determinants, characteristic for thirty years, of the research on dropouts? All research paradigm states that if a way to inquire or make a social practice (intervene, investigate, reflect), is fruitless, it is imperative a paradigm shift. Therefore we not dealt here with a new solution or recipe in the service of teaching or the educational system, as demandes in the comments on this essay, as to provides a different perspective on the determinants mentioned. And this is to think metaphorically with the social imaginary significations on the subject.

Key Words: Dropouts, Metaphorical Thinking, Imaginary Significations.

Artículo recibido el 3/05/2012
Artículo aceptado el 15/07/2012
Declarado sin conflicto de interés

1 Investigador del Centro Universitario Lagos de Moreno, Universidad de Guadalajara. carlosmanuel@gmail.com

Se prohíbe, con razón, toda sátira que entienda el censor.

Kart Kraus

1. Para visualizar más allá de la hipótesis convencional que consiste en percibir el fenómeno del fracaso escolar desde determinantes de segundo orden: éticos (la moral convencional en el enfoque) y técnicos (la eficiencia en las recetas y prescripciones); se procede a continuación planteando, de forma explícita, la tesis central del ensayo, para que a algunos lectores no se les dificulte identificarla a lo largo del documento. Se inicia por el desmantelamiento de los supuestos centrales de dicha hipótesis para acceder a su planteo en el registro de lo imaginario; por ello, ha resultado necesario incluir al pensamiento metafórico junto a la ironía (ambos tropos del lenguaje correlacionados con los estadios cognitivos del pensamiento formal evolucionado), ya que ambas figuras del lenguaje se inscriben en el registro de lo imaginario de nuestra tesis. Iniciamos, no sin antes agradecer las sugerencias de los colegas que permitieron mejorar esta contribución; me permito citarlos textualmente.

El fracaso es, de acuerdo al saber formal de los diccionarios: “la frustración de una pretensión, o el resultado de la adversidad” (wordreference), también es, “la caída o ruina estrepitosa de algo, un suceso lastimoso, inopinado y funesto” (RAE); se aplica, finalmente, a la persona “desconcepuada a causa de sus fracasos”, la que, figurativamente “es un fracasado” (Larousse, 1970:479). El fracaso escolar se puede leer en el entrecruzamiento de la sociología, la pedagogía y la psicología a partir de dos polos de interés: el político y el económico. Cada perspectiva depende, por tanto, de la posición o paradigma adoptados, así como de las pruebas aportadas y su interpretación. Desde estas lecturas e intereses, es posible distinguir: el fracaso del estudiante, el fracaso del maestro, el fracaso escolar de la familia, el fracaso de la política y la economía de la educación, tanto como el fracaso personal (<http://www.wikipedia.com>). Una vez citadas estas fuentes bibliográficas, de sentido común, espero que la dama Academia no se nos ofusque, en su formalismo vigilante, por lo que sigue.

El significado dramático de este adjetivo (fracaso), puede ser aplicado para calificar, por ejemplo, al estudiante, o a la escuela. En el primer caso, lo dramático del fracaso estudiantil mueve el resorte de la culpa moral: del alumno, del docente, de la familia o del investigador; en breve, el registro de lo ético. En el segundo caso, al diagnosticarse la baja eficacia del

sistema educativo (integrado por políticos, funcionarios, alumnos, profesores, inspectores, directores; pero también por investigadores que abordan el tema); se movilizan argumentos, en el registro que denominamos como el determinante técnico: el fracaso de lo escolar. Lo que prevalece en el primer tipo de juicios, es lo ético; en el segundo, lo técnico.

Ilustremos la hipótesis instrumental. De acuerdo al *Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos. Conjunto básico para el ciclo escolar 2004-2005*;¹ en Guanajuato por ejemplo, de cada 10 personas en edad escolar, 9 cuentan con estudios de primaria, 8 de secundaria, 4 de educación media superior y sólo 1 en superior² (¿sería necesario precisar que los que realizan estudios en los niveles medio superior y superior ya recorrieron el accidentado camino desde la primaria, por lo tanto, el indicador de estas cifras no se suman, se excluyen? Dicho de otra forma, de cada diez que deberían estar en cada nivel, la cifra señala a los que sí están inscritos. Nuestro texto menciona a personas, no se refiere a “niños”; esta transposición sería reveladora de un lapsus: la idea de que el fracaso sólo corresponde a un otro “infantilizado”).

La tasa neta de escolarización³ es de 89% en primaria, 56% en secundaria, 25% en media superior y 9% en superior. La reprobación⁴ fue de: 7% en primaria, 23% en secundaria, 3% en media superior (la precisión anterior, también se aplica a estos indicadores). La deserción entendida como el porcentaje de alumnos que abandonan la escuela de un nivel educativo, respecto a la matrícula de inicio de cursos del mismo nivel, fue: 3% en primaria, 8% en secundaria, 2% en medio superior y 5% en superior. Finalmente la eficiencia terminal fue: 87% para primaria, 78% secundaria, 55% media superior.

Estas cifras sugieren varias lecturas: la primera es el carácter piramidal con el que está diseñado el sistema educativo (amplio en la base, estrecho en la cúspide); segunda, el carácter selectivo y paralelamente ineficiente de nuestro sistema; ya que no obstante excluir a porcentajes importantes del estudiantado en su recorrido, a los que incorpora no les puede garantizar su culminación; asimismo no se incluyen las cifras brutas del total de personas que no acceden por falta de cupo. Tercero, es más interesante lo que se oculta, a saber: detrás de cada punto porcentual de reprobación o deserción, hay miles de personas que experimentan la exclusión, no sólo los rechazados, también sus familiares engrosan esta cifra; y sobre todo, se oculta el hecho de que estas tasas, no son realmente anuales, sino en tanto constituti-

vas de su carácter selectivo y piramidal; entendemos que es más barato financiar investigaciones que construir edificios. Estas cifras se podrían contemplar, por su carácter acumulativo, como una progresión casi geométrica o exponencial⁵ en virtud de que, si bien los porcentajes no representan incrementos geométricos, es debido al aumento en el acceso a la escuela por cada generación, que cada punto porcentual representa cada vez a más gente. Este primer argumento, no sólo muestra hasta qué extremo el maquillaje de cifras hace más evidente la frustración de una pretensión, cuando ésta se aplica al individuo o al sistema, también como índice (es decir, como conjunto de indicadores), muestra la construcción de un sistema que lleva incorporada en su estructura la constante de la deserción funcionalmente “diseñada” para su operación, en este sentido “la deserción” no es un problema, en realidad es resultado de un diseño. El cambio de perspectiva nos permite ver de otra forma: de indicadores aislados a índice neto del fracaso, de problema a diseño, de determinantes de segundo orden (ético y técnico) que se ocultan, a su registro metafórico como significación imaginaria social que nos exhibe.

2. Así de lo que inicialmente era un fracaso surgen tipos distintos de sujetos, el estudiante víctima y el establecimiento escolar ineficiente. Al cual añadimos un tercer sujeto de fracaso, el que corresponde a las formas de percibir porcentajes, pensarlos como irregularidades, prescribir “soluciones” y actuar frente “al problema” desde la investigación educativa.

La cuestión del fracaso escolar ha sido abordada de manera dominante con base en descripciones mecánicas, tipo <determinantes socioeconómicos de la deserción>, o reeducativas, tipo <alternativas psicopedagógicas para reducir el fracaso escolar>. Normalmente estos trabajos son de corte positivista, en donde el dato estadístico (*positum*) indicador de reprobación, rezago, abandono temporal, ingreso familiar, escolaridad familiar y deserción es presentado como auto evidente, o dado, en un discurso que desde lo ético o lo técnico, se presentan, menos como disfuncionalidad o determinantes que “alteran” la estructura del sistema escolar, y más como el resultado de una adversidad relativamente “normal”. El arsenal de soluciones evocadas por reformistas o de auto-nombrados transformadores de estructuras, surgen de la movilización de los resortes morales y sus culpas; por ejemplo <la maquinaria escolar es un sistema discriminatorio y selectivo, que promueve y justi-

fica la exclusión de cierta clase o tipo de estudiantes> o de diagnósticos técnicos que postulan una mejor o mayor eficiencia, <las instituciones escolares, rezagadas de los avances técnicos y científicos del presente siglo, no ofrecen las condiciones para asegurar la permanencia de su alumnado> (http://www.lecheescolaire.com/ehec_scolaire/index.php). Y salvo prueba en contrario, este arsenal sólo gira en torno a las representaciones subjetivas e “internas” del fenómeno: baja inteligencia, autoestima, interés o auto-control; elevada impulsividad, uso de drogas, o depresión; y “externas”, como problemas de socialización, las pandillas de los barrios, vida familiar turbulenta, malnutrición, abuso sexual, embarazo y un largo etcétera (http://faculty.missouristate.edu/m/MichaelCarlie/what_I_learned_about_gangs/whyform/school_failure.htm), (<http://www.ecu.edu/cs-cas/psyc/rileytillmant/upload/ECU-EBI-Academic-Too-Hard-Instructional-Match.pdf>). Para no dejar, va una liga útil a los buscadores de recetas pedagógicas para el escenario académico: <http://www.odilejacob.com/0207/2511/Helping-a-Child-Overcome-Academic-Failure.html>

En todo caso, en el anterior arsenal de ligas recientes, su abordaje y dictado de soluciones desconocen, postergan, ocultan o tabican otras líneas argumentales que no ven al tercer sujeto del fracaso escolar; es decir la ausencia de objetivación en la propia perspectiva del investigador. Alternativamente a su mirada convencional, no vemos al fracaso como un problema o una causa, sino como el efecto resultante de condiciones objetivas de la estructura social –también piramidal en la distribución del ingreso económico; y por otro lado, las limitaciones de la estructura cognitiva, que por ser homóloga a la anterior, ha inculcado, esto sí eficientemente, en el estudiante desertor un prefiguración del fracaso, de su fatalidad y de la aceptación de su culpabilidad por serlo; a los investigadores abocados a este tema, les inculca la producción o la demanda de nuevos recetas de soluciones técnicas y éticas. Desconocer la emergencia de una concepción diferente, o desacreditarla cuando aparece ante sus ojos, es algo característico de este tercer sujeto; nos referimos a aquélla que indagara este problema desde los determinantes de primer orden en el registro de lo imaginario: la cultura, la economía, las mentalidades y la historia, de las que nadie se puede excluir para pontificar “objetivamente” sobre la materia. Mirada, que como se está apreciando, se corresponde a la desplegada por este ensayo.

El planteo de las soluciones para la cuestión del fracaso deberán evitar el discurso de las buenas intenciones éticas o técnicas, esto incluye una transformación radical en las significaciones sociales imaginarias relativas al caso, para reconocer que, sin transformaciones en la estructura objetiva del sistema educativo mexicano y de otras instituciones y estructuras solidarias (Hacienda, Economía, Trabajo, pero también Ciencia y Tecnología), las “soluciones” seguirán siendo solamente aparentes, discursivas o retóricas, en la acepción peyorativa del término.

3. Pero en un país en donde o se come, o se lee, en una región del medio Occidente (Guadalajara), en donde el verbo es despojado de su efecto sobre lo real y el ser es diluido por lo aparente. Si en una ciudad como ésta las avenidas, en su ilusión de Independencia, demarcan en forma suave, pero no por ello menos violenta, la frontera entre lo civilizado y lo bárbaro, entre la piel clara y la morena, entre la gente decente y la *prole* o el *peladaje*. Y si en una ciudad de este país es donde se rinde culto a los tintes para el pelo, al apellido doble (si suena a hispano, mejor) y se instiga un temor reverente por el “qué dirán...” o se festeja el nacimiento diciendo “que bonita, está blanquita”. Y si en las mismas instituciones educativas, las jerarquías imaginarias del apellido, el vínculo de amistad con la alta burocracia, y el poder delegado son obedecidas ciegamente o acatadas y sostenidas cómplicemente. Entonces, el fracaso de lo escolar y del escolar puede acceder a un sentido diverso, complementario; habría que encontrarlo en los intersticios de la geografía, la ciudad y la escuela; pero también en la psique. Y éste tendría otro sentido, diferente al del discurso positivo de la técnica y la ética, con sus hipótesis instrumentales y su formalismo estrecho; el lector apreciará que no es una denuncia sino la apuesta por pensar desde otro parámetro, cosa peligrosa para el formalismo vigilante de la forma, que se inviste gratuitamente de una función censora. Muy probablemente de ver que su ilusión técnica o delirio ético, es parte del problema. Continuamos.

En las “Notas de un Método”, María Zambrano, esta lúcida hispana, escribió: “la grandeza de una cultura quizá se aparezca en las metáforas que ha inventado... ya que todo lo que el hombre hace, tiene, además del sentido primario, otro sentido, por lo menos más oculto... que luego salta y se manifiesta. Y así sucede igualmente con lo que mira y discierne, con lo que fija su atención. Nada es solamente lo que es...

la apariencia de las cosas recubre lo que son o bien lo corrobora” (Zambrano, 1989:118).

Todo intento por abrir lo aparente, también lo corrobora, por eso las metáforas aluden; esa es su virtud estética, pero ese es su defecto metodológico. Sin embargo, el discurso educativo está poblado de metáforas, y es en ellas donde es posible armar algo que sugiera otro momento diverso a estos determinantes de segundo orden que son lo técnico y lo ético. Lo que sigue se inscribe en el intento por un ejercicio de esta índole; es decir, la denotación en *letra cursiva* de las metáforas, connotan la dimensión de las significaciones imaginarias sociales.

4. Proseguimos con cinco concepciones metafóricas. Durkheim, ese sociólogo tan pobremente leído, plantea que la educación tiene, además de una serie de funciones inconfesables –según sus detractores menos avisados– otras incontestables: la misión de *transmitir* el conjunto de *representaciones sociales* de una generación a la siguiente y constituir en los individuos, egoístas por naturaleza, una *personalidad social* orientada hacia el bien de la libertad y el deber de la ley. Dewey, ese filósofo tan criticado pero tan recuperable, por su lado, marca que en la relación entre el individuo y el medio ambiente, la educación incide en *la orientación de experiencias* que conduzcan esta relación hacia *el crecimiento* individual en un contexto culturalmente plural en el que la finalidad educativa sea una sociedad democrática. Gramsci y Broccoli, junto con Marx, ese filósofo tan sobre citado, señalan el necesario trabajo de pedagogizar a la sociedad en un *proyecto hegemónico* determinando las relaciones entre los hombres bajo los *cánones* del materialismo histórico como la única ciencia de lo verdadero y posible. Berger y Luckman, junto con Mannheim, ese pensador de lo *utópico*, al describir la forma en que *se construye socialmente el conocimiento*, manifiestan que es la *socialización secundaria*, es decir la escolar, la que permite sostener y cohesionar el *tramado* social mediante un lenguaje que vehicula el *universo simbólico* dominante, cuya normatividad validada y legitimada, *impregna* de sentido a los actos de la vida cotidiana.

Por respeto a los lectores, interesados en la educación y a quien esto escribe, no se incluyen aquí referencias bibliográficas de estos autores, debido a dos razones, la primera es que, como se puede advertir a simple vista, no son citas textuales; estos párrafos proceden de las sedimentaciones de una lectura respetuosa de dichos autores, cultivada durante un largo tiempo. Y segundo, porque las nociones citadas

son tan básicas que deben formar parte de la formación de nuestros lectores; una vez más si requieren de mayor referencia, basta con leerlos. Algunas sugerencias de improbable lectura se incluyen en las referencias finales; recuerde el lector que esto es un ensayo en el que el libre ejercicio de la escritura está al margen de dicitos formalistas y convencionales. Sería útil pensar, adicionalmente, en el etnocentrismo narcisista que pulula en la academia en virtud del cual, si no hay lo que entienden por teoría o tratamiento metodológico (sic), ni el argumento ni la interpretación son válidas; esto, al margen de la falsa suposición de que las cita en formato APA, productora del colonialismo mental, bastan para dar consistencia teórica a lo afirmado, aquí o en cualquier texto.

5. Antes de continuar, una metáfora. Hasta aquí ha posible reconocer el trazo epistémico del funcionalismo en las anteriores conceptualizaciones (sí, inclusive en el marxismo). Pero para comprender lo que sigue, es útil introducir una metáfora⁶ (Ricoeur, 1996: XXIII). La pintura impresionista desde 1860 hasta el debut del siglo veinte se planteó como una corriente opuesta al formalismo académico; para este formalismo clásico, la relación entre el objeto y su representación pictórica debía manifestar una semejanza fiel (es decir el dato visual debía contener uno a uno la mayor cantidad posible de elementos de identidad con el objeto dado *-positum-* en la realidad). La aceptación del Impresionismo no se dio hasta que, con su ayuda, se transformó la manera de percibir la pintura y la realidad (la tarea de representar fielmente lo real fue desempeñada por la fotografía). Esto sucedió cuando se entendió que el objeto representado puede denotar algo pero también connotar otra cosa, y esta transformación se llevó a cabo hace ciento cincuenta años. Entonces, los que no reconozcan ni puedan identificar la diferencia entre esta escuela de pintura y la fotografía, consideren que su percepción es parte del problema. Soy conciente que en la revisión bibliográfica del tema no se encuentren los argumentos, ni la perspectiva hasta aquí expuestos. El intento es propiciar una alternativa de reflexión basada en una idea: "La diferencia entre la antigua y la nueva pedagogía consiste en que la antigua se irritaba moralmente por cada anomalía y la nueva, en cambio, ha ayudado a que la inferioridad se convierta en orgullo de clase" (Kraus, 1992:51).

No hay fecha probable para que en el discurso educativo se inicie una revolución análoga en la for-

ma de percibir; sabiendo que nada es solamente lo que es (por ejemplo el dato positivo o el uso inadvertido de determinantes técnicos y éticos). Pero aún considerando que después del impresionismo han pasado muchas cosas en la expresión estética del ser humano y en las formas de representarse al mundo, esto no será posible dentro del formalismo académico que desde los establecimientos educativos rige no sólo las formas de percepción, acción y pensamiento (*habitus*) sino que también, en tanto vigilante de las relaciones entre las personas, es incapaz de aceptar otro modo de clasificación que no sea el dominante —al cual inconscientemente corresponde el propio. Contra estos canes del canon racionalistas se están dirigiendo estas líneas.

No fue sino hasta la llegada del sedicente estructuralismo y sus representantes, Saussure, los recientemente fallecidos Levi-Strauss, Pierre Bourdieu o Michel Foucault, que fue posible iniciar el desmantelamiento del formalismo anterior y por la vía de la semiótica, trazar los gruesos brochazos impresionistas que aun perturban a la "Dama Ciencia" (Cortázar, 1970:97).

Desde esta mirada estructural-constructivista, es evidente que todo proyecto educativo, independientemente de su signo ideológico, es vehículo de un arbitrario cultural que se impone como dominante mediante la acción cómplice y pedagógica de los agentes, lo cual no quiere decir que sea conciente. Y que estos transmiten, al amparo de una autoridad pedagógica delegada, y por la vía de la violencia simbólica, este arbitrario cultural. Este es el trabajo pedagógico, esas son sus condiciones de posibilidad en todo sistema escolar. Aquí la escuela no sólo reproduce también re-produce a la sociedad con todo y sus luchas simbólicas por conservar o transformar el espacio social. ¿Podría ser de otra manera? (Perrenoud, 1992:87).

6. Tres constantes conceptuales. Primera. En todo sistema conceptual de lo educativo se plantea, como hemos visto, un conjunto relativamente homogéneo de constantes: sujetos (actores, agentes, individuos), una finalidad o *telos* planteada en la consecución de algún deber ser y una retórica que en tanto describe, se prescribe legítima por la vía de métodos o medios pedagógicos; lo que pasa inadvertido es que también proscribire por indeseable, no exclusivamente a cierto perfil de estudiante, sino sobre todo a los modos alternativos de hacer, percibir, pensar. Los proyectos educativos específicos cambian un deber ser por

otro, pero ese es su estigma ético y técnico ¿Podría ser distinto? Segunda. En todo sistema conceptual de lo educativo se erigen intenciones, propuestas que, como toda unidad del proceso civilizatorio, tienden a contener, a cercar, a delimitar lo que quedará dentro de su continente ético y técnico; por lo mismo... Tercera. En todo sistema conceptual de lo educativo se señala, no sin pudor, no sin vergüenza y de maneras eufemísticas o apenas disimulada (i. e. alumnos en riesgo, educación con calidez y calidad), aquello que es necesario contener, excluir, separar, segregar; en suma: vigilar y castigar con la mirada pedagógica. Por esta razón, todo sistema conceptual de lo educativo lleva ínter construido, o le es inherente, la idea, el campo, el dominio, la significación imaginaria del excluido, del réprobo, del fracasado. El hecho de reconocer al buen estudiante, requiere de éstas figuras antagónicas para constituirse como sistema conceptual "aceptable", en este sentido, el que está fuera (no contenido) de la socialización secundaria, el que no aceptó las representaciones sociales dominantes (segregado), el que no participó del proyecto hegemónico (excluido), o el incapaz de comulgar con el arbitrario cultural (separado) es tan necesario porque sirven de referente para el éxito de los otros, para definir su excelencia; que en México se define torpemente por el que siempre saca 10. Ambas figuras, para nosotros, constituyen, encarnan, muestran la idea de una cuarta configuración formativa del fracaso, el de nuestra sociedad. Por esta vía, los fracasados les son necesarios, consustanciales a todo sistema, ya que aportan la base de comparación ética y técnica del logro más caro de todo sistema conceptual en lo educativo: el deber ser convencional, para el cual: "la democracia significa poder ser esclavo de cualquiera" (Kraus, 1992:43). Pero la evidencia del fracaso, como toda metáfora, también lo corrobora, lo constituye, le es inherente al deber ser y en ese sentido también muestra otra cosa. Entonces ¿qué es lo que está fracasando?

Así, desde antes de ser descubiertos, encontrados, conquistados y colonizados, nuestro imaginario ha aprendido a asimilar como cualidades distintas, definibles o separables a las ideas del buen y del mal salvaje. Esto lo hacemos desde hace más de quinientos años, los ideales tanto como los fracasos de este imaginario los celebramos conspicuamente cada año.

La idea actual del buen alumno, nos muestra la historia de las mentalidades, es semejante a la del buen salvaje. Es aquél que acepta y hace aceptar la

disciplina, aquél que independientemente de lo que piensa, en sus acciones muestra la obediencia hacia la ley, aquél que está copado y ha sido cooptado por el discurso dominante. La idea del fracasado escolar es también semejante a la del mal salvaje. El pánico que su imagen suscita, ha estimulado la construcción de los sistemas conceptuales de lo educativo.

El mal alumno es aquél incapaz de regirse por sí mismo, es aquél que, sin auto control y sin socialización protagoniza la página policíaca en los diarios, es el blanco de las razzias selectivas (de frontera a frontera –de Arizona a Guatemala–), es el oscuro moreno, alejado de los dioses, impuro, maloliente y sucio. El contraejemplo del buen salvaje se convierte en el objeto predilecto de las redenciones seculares y seculares, de rezos o estudios, de caridades o congresos. No sólo porque es la evidencia flagrante del fracaso técnico sino sobre todo del moral, por eso se le busca, se le estudia; para reencausarlo o salvarlo hacia el bien del deber ser; pero sobre todo para no reflexionar ni cuestionar la atingencia social de dicho deber ser.

Sin embargo el deterioro del mundo occidental contemporáneo, toca a todas las instituciones de la cultura, incluso a la educativa, y la tocan en la impugnación ontológica de su deber ser, esto parece no haber afectado significativamente la retórica reformista, voluntariosa y mecánica elaborada en torno del fracaso escolar. Algunos ejemplos ilustran el estado de confusión reinante. El legislador corrupto, el funcionario al que providencialmente se le "cae el sistema" de conteo de votos en las elecciones presidenciales; para revertir un resultado "*haiga sido como haiga sido*", el diplomático empantanado en la doble moral del TLC, los proto-fascismos de estado y el imperio de su "ley", el resurgimiento de fundamentalismos en las ONG, la connivencia de agentes de la explotación en todas las esferas de la vida social (poderes ejecutivo, legislativo y judicial, secretarios de estado, líderes magisteriales, gobernadores, propietarios de medios masivos de comunicación, representantes del partido, industriales evasores de impuestos, terratenientes, agentes de casas de bolsa, constructores de narco plazas comerciales, judiciales, funcionarios, inspectores escolares, narco periodistas, narco limosnas, docentes corporativizados de voto cautivo, etc.) son las caras del nuevo universo simbólico dominante, ante el cual la horda burocrática de manager solo atina a re-funcionarizar, como toda idealidad, la jerga de la productividad en la calidad total o en la planeación estratégica, fin último, agotado en si mismo y

justificante estratégico de un deber ser caduco. Este universo simbólico, que irriga nuestra conciencia con su cinismo sin ley ni piedad: nos convoca o separa, con o sin homologación de salarios, estímulos al desempeño, con y sin carrera magisterial a un escenario de indiferencia autocomplaciente en donde el electroencefalograma social no indica nada halagador. Una de las resultantes de esta inversión de valores es lo que empieza a asomar su rostro perturbador en las aulas: desobediencia, falta de respeto, vandalismo, injurias, indiferencia. Si lo que se requiere para triunfar en la vida en este siglo, es una dosis de corrupción, cinismo y complacencia, de ignorancia y usufructo del menor esfuerzo, entonces el deber ser edificante y decimonónico tiene perdida de antemano la pelea.

Nuestra tesis inicial, concluye: en nuestra mirada del fracaso, el buen alumno no ha domeñado al mal salvaje, lo ha incorporado, se ha fundido con él; el mal salvaje es o potencialmente puede ser reencarnado e impostar al buen alumno. En esta especie de país, están, estamos confundidos, co-fundidos. ¿O es de otra manera?

7. Historia sin fin. Walter Benjamin planteó que la construcción del conocimiento científico en la cultura occidental, también es el producto de la moral culpígena heredada de la mentalidad judeo-cristiana; desde esta herida fundamental, surge la mirada moral que se impone y marca a lo técnico. Finalmente todos somos excluidos de algún sitio, clase social, o aspiración. En realidad, ¿quién no ha fracasado en o desertado de relaciones amorosas, cuerpos, academias, escuelas, doctrinas o instituciones... inclusive de foros sobre fracaso escolar? Todos, de alguna forma, alguna vez hemos sido excluidos. Los desertores de establecimientos educativos son muchas otras cosas además de nuestra proyección de deseos, de la sublimación de fracasos propios o de la persecución de nuestras culpas, ellos son el estigma de la teoría y la práctica pedagógica, no hay soluciones fáciles, ni recetas... y esa, es otra ilusión a la cual uno podría aferrarse o no.

Con el sano propósito de completar el contexto donde se presentó el presente trabajo (Primer Foro para Maestros de la Feria Internacional del Libro, en Guadalajara), al margen del dato que me retiraron el micrófono y que "olvidaron" entregarme la constancia, las siguientes horas del Foro, sorpresa... fueron destinadas a elaborar propuestas para "resolver" el problema del fracaso escolar. En su conjunto las re-

comendaciones apuntaron a demandar una mayor eficiencia técnica en las formas de evaluar y una prevención moral en la forma de una serie de antiquísimas demandas de lo que el docente debería hacer para evitar el fracaso. Reconozco el carácter encomiable de las mismas, pero también el hecho de que en la realidad, con todo ello, y debido a su carácter profundamente culpígeno, no ha cambiado sustancialmente el problema del fracaso escolar. Tal vez no ha llegado el tiempo aún del Impresionismo en la educación y mucho me temo que mientras se siga mirando el hecho educativo como una actividad humana totalmente edificante ética y técnicamente, no sólo los foros, investigaciones y los congresos –que son lo trivial e irrelevante– sino el avance del conocimiento en este campo seguirá en la postración actual y en manos de un formalismo académico de un autoconsumo, complaciente y cómplice, que por ello no es inane sino pernicioso.

Entiendo que el tratamiento dado en este ensayo al tema, ha incomodado e incomodará; que bueno. Pero entre no estar de acuerdo y no entender el texto, hay diferencias. En fin, el juicio quedará al lector.

Valgan estas líneas para no sólo evitar la repetición de graves errores conceptuales o proyectos costosos, en los que de antemano se sabe el resultado final, sino para invitar a una seria reflexión sobre este campo, urge.

Referencias

- BENJAMIN, Walter (1991). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid: Taurus.
- BENJAMIN, Walter (2007). *Obras. Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura*. Libro II/ Vol. 1. Madrid: Abada Editores.
- BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN (1979). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- BOÉTIE de la, Étienne (2003). *Discurso de la servidumbre voluntaria*, México: Sexto Piso.
- BOURDIEU, Pierre (1981). *La reproducción*, Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, Pierre (1994). *Academic Discourse*, Stanford University Press.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Méditations pascaliennes*, Paris: Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (2003). *El oficio del científico*, Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (2007). *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (2008). *El oficio del sociólogo*, México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (2008). *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.

CASTORIADIS, Cornelius (1997). *Faite et à faire* Seuil, Paris: Seuil.

CERTEAU de, Michel (1999). *La cultura en plural*, Buenos Aires: Nueva visión.

CORTÁZAR, Julio (1970). *Prosa desde el observatorio*. Buenos Aires, Oikos.

DURKHEIM, Emilio (s.f). *La educación moral*, México: Colofón.

ELIAS, Norbert (1982). *Sociología fundamental*, Barcelona: Gedisa.

FOUCAULT, Michel (1970). *El orden del discurso*, México: Tusquets.

FOUCAULT, Michel (1983). *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel (1992). *Genealogía del racismo*, Madrid: La Piqueta.

GIDDENS, Anthony (1990). *La teoría social hoy*, México: Alianza editorial.

KRAUS, Karl (1992). *Contra los periodistas y otros contras*. Madrid: Taurus.

MAFFESOLI, Michel (1997). *Lógica de la dominación*, Barcelona: Península.

PEQUEÑO LAROUSSE ILUSTRADO (1970). México: Larousse.

PERRENOUD, Philippe. En PIERREHUMBERT, B. (dir.) (1992). *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 85-102. Publié auparavant in *Psychologie française*, n° 34/4, 1989, 237-245.

RICOEUR, Paul (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.

ZAMBRANO, María (1989). *Notas de un método*, Madrid: Mondadori.

Notas

- 1 SEP Dirección General de Planeación y Programación, INEE, México, 2006.
- 2 Tasa bruta de escolarización (cobertura) por entidad federativa según nivel educativo, SEP: 2004.
- 3 Tasa neta de escolarización es definida como: "la proporción de la matrícula que, teniendo las edades normativas, para cursas un nivel educativo se encuentran efectivamente cursándolo" SEP: 2004.
- 4 "Porcentaje de estudiantes que no han acreditado los conocimientos necesarios establecidos en planes y programas de cualquier grado y que, por tanto, se ven en la necesidad de repetirlo" SEP, INEE, 2006.
- 5 Si requiere de diferenciar entre incremento Aritmético y Geométrico, véase <http://www.youtube.com/watch?v=F-QA2rkbBSY>
- 6 La metáfora, nos recuerda Paul Ricoeur, "no constituye adornos sobreañadidos a un discurso literal, no figurativo, sino que son inherentes al funcionamiento más primitivo del lenguaje. En este sentido, no existe 'naturalidad' no retórica del lenguaje. Este es completamente figurativo".