

DISCURSO Y FRACASO ESCOLAR¹

Resumen

Este trabajo da cuenta de una investigación que se realizó en el ITESM, campus Querétaro, con alumnos de bajo desempeño académico de profesional. El propósito de la misma es proponer un modelo de investigación-intervención sobre las dificultades académicas que prevenga el fracaso escolar entendido como deserción, temporal o definitiva, de los estudios. He dividido la investigación en dos fases: la primera fue exploratoria y arrojó como conclusión provisional, e hipótesis de la siguiente fase, el *carácter multifactorial del fracaso escolar y la necesidad de su abordaje interdisciplinario*. Se realizó con una muestra de 60 alumnos por un lapso de un año. En la segunda etapa se aplicó un diseño curricular cuyo marco de referencia y programa permitieran el análisis y la investigación participante de los propios alumnos, de manera conjunta con el coordinador-docente del programa, respecto de los diversos factores que inciden o causan sus dificultades académicas. Esta modalidad puso a prueba al mismo tiempo la hipótesis de la determinación multifactorial y que cada alumno pudiera aproximarse a conocer la lógica de su combinatoria en su propia subjetividad.

El aparato crítico de esta investigación propone encarar el objeto de estudio (fracaso escolar) concibiendo al sujeto como producto de discursos. Las preguntas que inauguraron esta búsqueda fueron: ¿Cuál es la razón por la que los distintos métodos psicológicos y pedagógicos, para abordar el fracaso escolar, obtienen resultados parciales cuando no redundan en un nuevo fracaso? ¿Qué nos explica, que no obstante el esfuerzo e imaginación emprendidos en los programas de ayuda académica, los alumnos no logran remontar sus dificultades plenamente y las siguen arrastrando dos, tres y hasta cuatro semestres después de cursado el programa de apoyo académico (PAA profesional)?

Palabras claves: fracaso escolar, reprobación, abordaje interdisciplinario, dificultades académicas.

Antecedentes.

¹ Esta ponencia se presentó como informe de investigación en el: XXXIII Congreso de Investigación del Sistema Tecnológico de Monterrey en la mesa: “Educación” en Febrero del 2004 y fue publicada también en castellano en la Revista *Académicos*, Querétaro, ITESM, vol. 1, no. 1, marzo de 2006.

En el ITESM se atienden jóvenes de profesional, con dificultades académicas, en un programa cuyo contenido, nominación, y carga horaria varían según la zona. En el campus Querétaro se le ha denominado PAA (Programa de Apoyo Académico) pero su nombre oficial en el sistema es "Pensamiento crítico y creativo". El objetivo de dicho programa es contribuir al mejoramiento del desempeño académico de dichos alumnos. El programa es preventivo pues se enfoca a evitar la reprobación y la deserción. El indicador de dificultad académica es la reprobación. Está condicionado por el reglamento que pone límites al número de reprobaciones para poder mantenerse en el ITESM. A diferencia del reglamento que nombra a tal fenómeno "mala escolaridad", nosotros preferimos nombrarlo como *dificultad académica*, pues el primero tiene una connotación de juicio.

En la mayoría de los casos se logran cambios que no son definitivos pues los alumnos presentan diversas recaídas. En otros casos se logran resultados que son muy satisfactorios y en otros la partida del alumno nos compromete con una interrogación constante ¿qué y cómo lo estamos haciendo? De esta pregunta se desprende la necesidad de realizar una investigación exploratoria para conocer más profunda y sistemáticamente las causas de este fenómeno así como revisar las diversas tendencias teóricas que se han producido en la explicación del fracaso escolar.

La experiencia, mía y de otros colegas, de revisar y analizar los diferentes casos de cada alumno con todas sus manifestaciones, previas y posteriores, me ha mostrado la insuficiencia del abordaje de estos problemas desde una sola disciplina.

Dimensión del problema.

Las *dificultades académicas* y el *fracaso escolar* son fenómenos cuya etiología es resultado de una combinatoria de factores. Su complejidad con frecuencia es tal que demanda un abordaje interdisciplinario. La plataforma de este diálogo entre disciplinas no puede ser otra que el lenguaje si concebimos que la subjetividad se constituye y redefine constantemente como producto del discurso. Concebimos las dificultades académicas y su eventual fracaso como un síntoma no en sentido psicopatológico sino en sentido de un cifrado enigmático [1] que nos ofrece, en el discurso del joven, la vía para su propio esclarecimiento.

El nombre de esta investigación dice *discurso* en singular para hablar genéricamente, pero en realidad se trata de una colección de discursos de muy diversa procedencia, consistencia, tradición e impacto: El discurso familiar, célula base de la sociedad, es el primero con el que el niño se encuentra más intensamente. Es la familia la que le dice al niño quién es y qué se espera de él, posteriormente la escuela, y simultáneamente a estos dos procesos el discurso social se desliza y entrama con los otros de manera compleja.

Considero que la definición misma de un fenómeno objeto de estudio es resultado de un enfoque teórico y de una postura epistemológica determinada. Las teorías precedentes sobre las dificultades académicas han nombrado el mismo fenómeno bajo una colección de términos, sea como descripción fenomenológica (distractibilidad, hiperactividad), sea como diagnóstico (deficiencia mental, psicosis [2], trastorno de la atención o

attention deficit disorder [3]) o sea como explicación pretendidamente etiológica (bajo desarrollo de habilidades). Digo teorías, incluyendo las precientíficas, aunque no todas han sido resultado de la investigación. Cuando una teoría, que en su origen pretendió construirse con cientificidad no está expuesta a un cuestionamiento permanente para revisar si su explicación se adecua a la realidad o no, deviene rápidamente ideología.

Podríamos encarar en una perspectiva histórica el estudio de la transformación de las mentalidades en torno al desempeño académico y su correlativa concepción del orden “mental” llámese: funcionamiento cerebral, locura, anomalía, desarrollo moral, atrofia, discapacidad, genialidad o deficiencia. El estudio de esta perspectiva histórica rebasa los propósitos de este trabajo pero me parece importante señalarla. Los términos que hoy elegimos, los fenómenos que estudiamos y la mirada con que los vemos son un producto histórico y cultural [4]. Cada cultura nombra y piensa los problemas de diferente manera por más que la *occidentalización* [5] en otra época, y la globalización hoy, hayan pretendido universalizarlos. Leo en este hecho, de que se nombre de muy diversos modos las dificultades académicas de los jóvenes, un obstáculo epistemológico [6].

Los términos con los que se nombra el objeto de estudio que nos ocupa están enmarcados en teorías. Éstas se pueden agrupar en cuatro grandes ejes etiológicos. Las teorías que se centran en el individuo [7], las que se centran en el método [8], las que se centran en la estructura de lo transmitido [9], las que se centran en el discurso familiar [10], las que explican el fenómeno desde una perspectiva sociológica y que básicamente han abordado dos problemas: el carácter piramidal de la educación y la función segregatoria de la universidad [11] y la influencia de los medios masivos como inhibidor del interés por la lectura y la abstracción [12]. No conozco ningún estudio que encare antropológicamente ni transdisciplinariamente cómo se articulan entre sí estos ejes etiológicos.

Formulación del problema:

¿Qué factores condicionan las dificultades académicas en una muestra de alumnos seleccionada por el propio reglamento del ITESM? ¿Qué entiende cada alumno por *fracaso* y por *fracaso escolar* y como significa sus reprobaciones?

Propuse las nociones *dificultades académicas* y *fracaso escolar*; la primera como manifestaciones de un proceso y la segunda como resultado del mismo, y me apegué a su definición etimológica en la medida en que es un sentido que no contradice nuestra búsqueda: Según Guido Gómez de Silva [13], la palabra **fracaso** probablemente proviene etimológicamente de una fusión del latín *frangere* que significa romper y *quassare* que significa romperse en pedazos que a su vez proviene de *quaterere* “sacudir”. Fracasar es no conseguir lo que se pretende, hecho de no lograr el propósito deseado. Me parece que esa ruptura en pedazos es lo que le ha pasado al fracaso escolar como objeto de estudio, una ruptura y aislamiento de las piezas del rompecabezas que integradas darían un sentido al problema.

Casares [14] anota: fracasado- “Dícese de la persona desconceptuada a causa del malogro repetido de sus intentos o aspiraciones.” También quiere decir destrozar o hacer trizas, caída de una cosa acompañada de rotura y gran ruido.

Es importante tener presente que lo que es fracaso para un padre puede ser éxito para el hijo si lo que está en juego es dejar de sostener una carrera por prescripción paterna y no por elección propia. La noción de dificultad que expresa impedimento, embarazo, o no logro, remite a la dimensión de lo *real*/desconocido en cada sujeto que se expresa como repetición indeseable por medio de la cual intenta su inscripción simbólica [15].

Las diversas combinatorias que determinan el fracaso escolar ameritan un nombre específico que en el mejor de los casos deberá de nominar el propio joven con sus propias palabras, en lugar de acudir a una colección de términos técnicos que no podrían inventariar la enorme gama de expresiones y de combinatorias de todos ellos.

Literatura revisada

La literatura que hemos revisado es: filosófica, antropológica, etnográfica, sociológica, psicoanalítica, psicológica y pedagógica. Han sido indispensables en este trabajo obras de pedagogos, psicólogos y sociólogos que analizan el fracaso escolar o proponen líneas de trabajo o métodos para abordarlo. Los principales autores fueron: Michel Foucault (2002), Berger y Luckman (1999), Jacques Lacan (1987), Clifford Geertz (1997), Rene Loureau (1995), Maud Mannoni (1976), Henri Salvat y Lucien Seve (1978), B.Tierno (1999), Louis Not (1983), Sara Paín (1979), Liliane Lurçat (1979), César Birzea (2000), Margarita de Sánchez (1991).

Los objetivos de la investigación-acción fueron:

- Analizar cuáles son las posibles causas de las dificultades académicas.
- Poner en cuestión los métodos de diagnóstico de las dificultades académicas empleados en la institución.
- Mostrar aspectos del fracaso escolar que no son usualmente observables por los tradicionales métodos pedagógicos o psicológicos.
- Analizar los discursos que producen contradicciones; ya sean de orden social, familiar, institucional o intersubjetivo.
- Valorar el fracaso escolar como momento crítico de intervención psicopedagógica sin la cual un estudiante puede dar un viraje desfavorable para el resto de su vida y abandonar la posibilidad de terminar una carrera.
- Analizar las repercusiones familiares y sociales que el fracaso escolar de un estudiante tiene sobre su futuro y sobre la familia.
- Analizar el impacto que, sobre el desempeño del alumno, tiene la intervención de los padres en la formulación de preguntas sobre el desempeño académico de su hijo.
- Proponer una metodología que permita un abordaje más amplio y más activo de parte del alumno.

Los objetivos de la investigación teórica fueron:

- Revisar las diversas teorías que sobre fracaso escolar se han escrito con el propósito de analizar *lo excluido* y la implicación que esa exclusión produce sobre el corpus excluyente.
- Revisar los diversos métodos de abordaje del fracaso escolar que se derivan de dichas teorías, su congruencia epistemológica y su concepción de sujeto.

La hipótesis que busqué probar con esta investigación fue la siguiente:

El fracaso escolar de un alumno es un síntoma que tiene un origen multifactorial y no puede ser comprendido cabalmente sin analizar los diversos discursos de los que el alumno es producto junto con su síntoma. Es en la trama de esos discursos donde reside la clave que descifrá el síntoma.

Contribución e importancia del trabajo

- 1) Uno de los principales aportes que esta investigación es metodológico. Propone una modalidad de trabajo-investigación para estudiantes y padres que despliegue las causas de las dificultades académicas en el marco de un taller semestral y al mismo tiempo un modo de intervenir sobre ellas.
- 2) Esta investigación muestra, a través de la población estudiada, el carácter multifactorial de las dificultades académicas y del fracaso escolar.
- 3) Esta investigación contribuye al cuestionamiento del fenómeno de las dificultades académicas y del fracaso escolar que se encuentran empobrecidos en su estudio por no lograr investigaciones de carácter interdisciplinario. Cuando se pretende estudiar el fenómeno por disciplinas, aisladamente, la etiología se fragmenta para analizar separadamente la dimensión social, institucional y psicológica y pedagógica, que en la realidad no aparecen aisladas. La interdisciplina nos obliga a replantear las fronteras artificiales que las disciplinas sociales han tejido. Cada vez que se produce un salto cualitativo en el progreso del conocimiento estas fronteras son cuestionadas y los objetos de estudio de las disciplinas sociales demandan ser reformulados.

Justificación de aspectos sociales y científicos que lo hacen relevante.

Las dificultades académicas y el fracaso escolar con su consiguiente deserción son fenómenos de extrema importancia para nuestro país, agravados por el hecho del escaso número de jóvenes mexicanos que pueden acceder a la Educación Superior. Si la educación es uno de los principales motores de la equidad social, pugnar por una revisión de su etiología es una demanda imperativa. En una perspectiva particular, cada estudiante que aborta sus estudios no es sólo un número que incrementa las cifras estadísticas, es una vida, un ser humano con dificultades para hallar su sitio en el mundo, y tenemos un compromiso profesional con cada estudiante.

La consideración y atención del carácter multifactorial del fracaso escolar para contribuir a una prevención más eficaz no es posible pensarla sin un consecuente abordaje interdisciplinario. Si los factores del fracaso escolar son sociales, familiares, pedagógicos y subjetivos, una sola disciplina no puede dar cuenta de todo ello ni para su explicación y menos aún para su atención.

El ITESM puede aportar líneas de trabajo que puedan ser aplicables a otras instituciones educativas, acorde con la misión que busca realizar un mejoramiento de la comunidad en todos los órdenes.

Método

El método, entendido como postura epistémica y marco global de análisis, se fundamenta en el modelo de investigación acción. La investigación fue de carácter cualitativo sin dejar de hacer lecturas de algunos aspectos cuantitativos. En un sentido específico, y estrechamente ligado con el aparato crítico, y la búsqueda de una plataforma que acoja aportes y modos de intervención de otras disciplinas, se empleó el método del análisis del discurso foucaultiano en todos los procesos socio-educativos, y el análisis del discurso lacaniano cuando se trataba de aspectos familiares y subjetivos de naturaleza clínica, entendida la clínica como manifestación de orden social en lo singular. La investigación se desplegó a través de un taller curricular, entrevistas en profundidad, individuales y grupales con los alumnos y excepcionalmente se realizaron entrevistas con los padres y con los profesores. Nos apoyamos también en diversas técnicas e instrumentos tales como cuestionarios, encuestas, ejercicios y la prueba SOI [16].

La investigación se subdividió en dos etapas.

- 1) Etapa exploratoria. Se realizó con el taller curricular durante los dos primeros semestres además de las entrevistas. En esta etapa hubo frecuente intercambio con los directores de carrera para cruzar información y apoyar el proceso.
- 2) Etapa de diseño. Se preparó un nuevo programa curricular durante el verano 2003, reenfocando el taller a partir de los resultados de la primera etapa. Durante el tercer semestre se instrumentó el nuevo diseño curricular y se hicieron ajustes, y adecuaciones para enriquecerlo. El nuevo programa se aplicó con menor número de alumnos por grupo (se registraron dos grupos con 15 y 9 alumnos respectivamente), con tiempos más breves (una hora cada clase), y en dos modalidades 2 sesiones con grupo completo y una sesión de una hora semanal en equipo con 3 a 4 integrantes para analizar más específicamente sus dificultades y favorecer las entrevistas en profundidad; adicionalmente las entrevistas individuales se siguieron manteniendo.

Considero que las entrevistas en profundidad producen un saber no solo en el investigador sino en el entrevistado que no es menos participante de la investigación de sus propios procesos. Podemos aplicar aquí la diferenciación *emic* y *etic* de la etnografía. La dimensión *emic* es el saber que el grupo estudiado construye por sí mismo, mientras que en la dimensión *etic* comprende el saber del propio grupo y además produce, a partir de ello y de otros estudios, conocimiento teórico [17].

Las entrevistas individuales se realizaron sin un guión previo, la única pregunta inicial fue que dijeran lo que consideraran afectaba su desempeño académico, cómo se expresaba y cuáles pensaban que eran sus posibles causas. Todas las preguntas subsiguientes en cada entrevista individual estaban destinadas a profundizar en la etiología de cada aspecto que el entrevistado iba mencionando.

Todos los alumnos fueron informados de la importancia y objetivos del taller y fueron involucrados en el proceso investigativo. La guía rectora del grupo ha sido indagar la posible etiología de su desempeño académico tanto en las variables sociales, institucionales y grupales como en las individuales.

Un hallazgo de la investigación que podría llamar *serendipity* es que el método del trabajo con el grupo era al mismo tiempo una repetición del fenómeno que padecían en otras materias, por eso lo llamé “taller de reproducción”. Se trata del propio taller de PAA que originalmente no se propone reproducir las dificultades de los alumnos sino analizarlas y combatirlas, pero que de hecho funciona como un escenario en que esa reproducción o repetición, de lo que les pasa a los alumnos, se despliega en toda la gama de sus manifestaciones a pesar de los propios alumnos pero que brinda una posibilidad de enorme riqueza al conductor del programa pues puede apreciar *in situ* aquello que conocía vía reportes. Este fenómeno muestra muy claramente el carácter conflictivo de todo sujeto humano que expresa en sí mismo una tendencia que procura el cambio y otra que se resiste.

Consideré los datos que mi propia observación cotidiana recogió así como los trabajos, opiniones y observaciones de otros responsables de dichos programas, en períodos pasados, tanto en el taller de detección con los alumnos como en la actividad del sistema.

Analizo los textos de las entrevistas de los propios estudiantes y eventualmente de los padres y maestros que les impartieron diversas materias, ya sea que ellos lo solicitaran o que consideráramos indispensable su punto de vista, siempre con el consentimiento expreso de los alumnos.

El método de la investigación teórica fue el análisis del discurso de las propias teorías sobre el fracaso escolar que como mencioné en los objetivos consiste en analizar *lo excluido* y la implicación que esa exclusión produce sobre el corpus excluyente y un análisis crítico de los métodos de abordaje, de las dificultades académicas, que de ellas se derivan.

Otras técnicas empleadas: Se realizaron cuestionarios, encuestas, ejercicios y se acudió a la revisión de documentos normativos e instrumentos técnicos de detección que el sistema emplea para proponer un mejoramiento en las habilidades (SOI).

La muestra de alumnos que participaron como investigadores de sus propias dificultades fue tomada de los propios estudiantes matriculados en el programa PAA cuyo nombre a nivel sistema es “Taller de Pensamiento crítico y creativo” que los alumnos deben cursar por norma cuando han incurrido en reprobaciones seriadadas (3-3 o 2-2-2 o más de diez materias antes de haber cursado la mitad de su carrera). Se trabajó con 85 alumnos a razón de 30 en el segundo semestre del 2002, 30 en el primer semestre del 2003 y 25 alumnos en el segundo semestre del 2003. El 14% del total de la muestra eran mujeres y el 86% varones. La edad promedio era de 20 a 24 años.

Resultados

1. La muestra de alumnos con la que se trabajó arroja una evidencia: que el bajo desempeño académico no se deriva de dificultades de

aprendizaje estrictamente cognoscitivas sino de la resultante de una combinación de fuerzas de muy diverso origen en las que las dificultades de aprendizaje ocupan un sitio secundario.

2. Las entrevistas clínicas arrojaron datos sobre la estructura y dinámica familiar: Familias con precario equilibrio interno, falta de un miembro de la familia por muerte o separación, parejas o familias en vías de desintegración, dinámicas familiares poco propicias al desarrollo de hábitos, sea porque las madres han trabajado siempre o porque no se han dedicado a fomentar esto en sus hijos. Padres que imponen a sus hijos lo que deberán de estudiar. Alumnos que no saben discutir con sus padres sobre lo que ellos quieren y lo que el joven quiere de sí mismo; Padres con gran dificultad para establecer límites y privar a sus hijos de algo de modo que lo generen por sí mismos.
3. Los fenómenos más frecuentes que les acontecen a los alumnos fueron: Rendimiento antecedente en los límites mínimos aceptables, cuestiones vocacionales aún en proceso, estudiar bajo presión paterna, bloqueos y dificultades académicas por cuestiones culturales (estudiantes procedentes de familias con baja escolaridad). Los fenómenos que ellos consideraron su problema fueron: no saber administrar el tiempo, no tener buenos hábitos, no saber estudiar sólo, dificultades de concentración, confiarse excesivamente, no tener una cultura de trabajo. Sólo un bajo porcentaje (menos del 15%) se refirió a problemas para comprender la materia (matemáticas, física, química) como causa de su bajo desempeño.
4. El 80% de los alumnos no tiene hábitos de estudio, lo que coincide con antecedentes académicos cuyos promedios en preparatoria han sido de 6 a 8.
5. El 70% de los casos tienen muy bajo interés por la lectura y presentan dificultades para realizar las funciones de análisis y síntesis.
6. El 4.7% encontró como causa significativa, aunada a otras de menor impacto, el duelo de uno de los progenitores.
7. el 30% presenta serias dificultades de la relación con el padre, sea porque no lo ha vuelto a ver desde la infancia o porque la comunicación es conflictiva.
8. El 90% de los estudiantes está en un proceso de búsqueda del sentido de su vida, ya sea que esté centrado en su carrera o en la dificultad de asumir su elección. Esta búsqueda se ha prolongado por razones diversas.
9. El 20% de los alumnos presentó dudas vocacionales. Algunos de ellos habían realizado cambios de carrera y otros estudiaban no porque les gustara sino porque era un deber, o una demanda parental. En este último caso resultaba una decisión no asumida lo que llevaba al fracaso puesto que tampoco se atrevían a defender su propio proyecto ante los padres o no lo tenían claro.
10. El 60% de los alumnos presenta un entorno cultural poco estimulante a las inquietudes intelectuales aún y cuando económicamente la

familia tenga una posición holgada. Su pasatiempo preferido en casa es la TV. El 95% son alumnos foráneos, están lejos de sus padres. No tienen quien los estimule a trabajar y sus amigos representan un factor importante de distracción, a través de salidas nocturnas a lugares de recreación y consumo de alcohol, éste último con frecuencia se realiza en la casa que habitan con otros estudiantes en días de clases. El porcentaje no pudo ser estimado pues no todos lo revelan. El alcoholismo es más alto de lo que se ha podido reconocer explícitamente en razón de que quien lo padece lo oculta.

11. La ansiedad y angustia son manifestaciones afectivas muy presentes durante el taller, en razón de saberse en baja académica y readmitidos bajo condición. Estas manifestaciones producen precipitaciones, desorganización, impaciencia e intolerancia; y en una tercera parte de los padres se presentó la tendencia a una ruptura precipitada por considerar inútiles sus esfuerzos cuando no en desconfiar de la capacidad o de la voluntad de sus hijos.

La discusión actual es la siguiente:

Realizar un abordaje parcial y tecnicista del fracaso escolar ha derivado con frecuencia en otro fracaso más cuando no en una práctica ideológica pues se pretende explicar con una *creencia o noción* que proviene de la pedagogía o psicología, lo que en rigor es mucho más complejo y difícil de desentrañar. Además, un abordaje exclusivamente tecnicista produce numerosas recaídas con las consiguientes erogaciones para la familia, y el consiguiente costo moral para el joven. El costo de cada familia es también un costo social. El fenómeno no es un hecho aislado sino una realidad numéricamente abrumadora en el país.

La insuficiencia del recurso humano para atender esta compleja problemática nos demanda mayor imaginación y nos crea la necesidad de investigar para buscar soluciones más efectivas y menos segmentadoras de la realidad. Los jóvenes que participan del programa encuentran que el grupo es fundamental como espacio de contención, aceptación y reflexión. El clima que se logre construir en el grupo es decisivo para el avance y puede ser un motor para el cambio o una palanca que lo frene.

Las contradicciones discursivas, en la subjetividad, engendran síntomas que no concebimos como enfermedad o patología sino como un enigma cifrado que demanda hacerlo explícito y cuyo análisis permite su desaparición o su recomposición en un aspecto distinto de la personalidad del estudiante. Esos síntomas pueden ser muy diversos en su expresión pero importa mucho que la nominación del mismo sea dada por el propio estudiante pues esa manera de nombrarlo dará la clave para su desciframiento. Esta nominación no siempre puede producirse en un semestre pues hay alumnos que tienen serias dificultades para reconocer lo que les pasa y también serias dificultades para comunicarlo.

El analfabetismo funcional compromete muy diversas instancias del sujeto. El problema de la *generación net* es complejo porque no tiene un interés por la lectura, éste no se puede desarrollar contra la voluntad, y la toma de conciencia en los alumnos es gradual no se da de un mes a otro, muchas veces es insuficiente un semestre para cambiar.

Los límites del nuevo diseño curricular recién aplicado se relacionan con la naturaleza de la combinatoria factorial de cada alumno así como de la complejidad que esta combinatoria presente. Es decir, existen aspectos socioculturales y familiares sobre los que el programa no puede intervenir, sino en la medida en que los propios alumnos lo permiten o lo demandan. De cualquier manera, es muy importante que puedan saber que éso existe y no depende solo de su voluntad.

Otro límite del programa es el combate al ausentismo. Existen alumnos que han logrado cambios importantes, y luego se distraen o descuidan y dejan de asistir a sus materias o al taller en un número mayor al tolerado por reglamento con lo cual quedan en baja automáticamente. Existen espacios destinados a reflexionar sobre el ausentismo pero esto no permite un control pleno de las inasistencias.

Un aspecto para continuar desarrollando es la manera como se realiza la construcción del diálogo interdisciplinario respecto del fracaso escolar. Esta investigación es apenas un pequeño paso en esa dirección pero evidentemente se requieren años para consolidarlo.

La desproporción numérica entre hombres y mujeres afectados por esta situación se ha repetido cíclicamente. No existe ningún semestre en que esta relación se invirtiera. Algunos alumnos consideran que ocurre así porque las mujeres son más responsables. Nosotros pensamos que el factor cultural influye de modo determinante en el comportamiento académico, pero esta variable no fue estudiada; la mantenemos como pregunta para una nueva investigación.

Es probable que el nuevo programa curricular no evite las recaídas pero acaso las disminuya. Esto habrá que seguirlo observando.

Conclusiones de la etapa exploratoria.

El 90% de los alumnos que reciben resultados de test no los asumen como algo que ellos construyeron, ni los hacen suyos, ni los motiva a mejorar, salvo contadas excepciones. Reciben el resultado como un “saber” legitimado técnicamente. La concepción del saber en la mayoría de los métodos para diagnosticar, sean de carácter psicológico o pedagógico, sigue el criterio psicométrico que heredó su modelo de la medicina y los análisis de laboratorio. Esta concepción del saber es estática; acude a la referencia, a una norma, sea cuantitativa (puntaje o estancias) sea cualitativa (salud-enfermedad). “Alguien” o “algo” saben lo que él tiene y se lo dirá. Es una concepción del saber que no es resultado de la construcción por sí mismo en el diálogo. Arrojada como cifra o perfil, no permite que el joven la construya, la haga propia, la asuma y suscite en él el interés de ser investigador activo de sus propios procesos, pues lo coloca en un lugar de ignorancia. No es él el que sabe sobre sí mismo, sino el instrumento el que se lo dirá. Ni el alumno ni el técnico saben cómo se relaciona dicho perfil con todo su acontecer personal, escolar y familiar.

Es decisivo que el coordinador asuma que no sabe los móviles inconcientes de sus alumnos y no conoce la combinatoria de factores que produce un desempeño académico insatisfactorio. Su objetivo es conocer a sus alumnos

lo más posible, indagar con él los factores que lo condicionan. No se puede generalizar por mucha experiencia que se tenga. Una práctica pedagógica o psicopedagógica que busque simplemente clasificar las dificultades para ofrecer técnicas está destinada a producir sensación de frustración en los alumnos por no ser escuchados o no poder darle curso a una indagación más profunda.

Una función esencial del coordinador es cuestionar sistemáticamente sus propias certezas y las del alumno durante el proceso. Es buscar la interiorización de un compromiso con la verdad, y una puesta en suspenso de las etiquetas, que aparentemente “explican” pero que resultan falaces ante cualquier obstáculo subsiguiente.

La percepción inconsciente del coordinador respecto de los alumnos es decisiva para el avance del grupo. Si los mira con aceptación y no los estigmatiza el grupo avanza. Si lee las dificultades que él enfrenta o las que enfrentan los alumnos como falta de voluntad, o etiqueta sus comportamientos el avance del grupo se frena. Mirarse aceptados les permite aceptarse, asumirse con dificultades sin que ello lesione su autoestima. Si el coordinador reconoce que cambiar no es fácil, y que requiere tiempo, les da esperanza. Se necesita tener una actitud esperanzadora para poder conducir el programa de lo contrario se producen efectos desfavorables.

El hecho de que el alumno vea el taller como parte de un proceso de investigación facilita que pueda observar su comportamiento con una mirada desde fuera, lo que también se ha dado en llamar observación de segundo nivel. Los alumnos no se sienten investigados sino investigadores, pasan de la posición pasiva a una posición activa. Buscan leer y escucharse en lo que dicen. Los sujetos somos receptores de nuestro propio mensaje, además de que se dirige a otro. Si el coordinador mantiene sus preguntas sobre cada uno y las comunica en lugar de ofrecer supuestas respuestas el grupo avanza mejor.

Es imprescindible una actitud de respeto irrestricto al reglamento y a la normatividad establecida con el grupo para dar un margen de claridad a lo que se puede y a lo que no. La tolerancia o trasgresión de estas normas por elementales que sean tiene siempre efectos inconvenientes e indeseables sobre el grupo.

REFERENCIAS.

[1] Sigmund Freud, “El sentido de los síntomas”, conferencia No. 17, en *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1978.

[2] Roger Misès, *La deficiencia mental*, Buenos Aires, Amorrortu, 1977. Este autor considera que es muy importante diferenciar con claridad las deficiencias intelectuales de las psicosis de expresión deficitaria. El autor me interesa porque propone intervenir con el estudiante antes de que la función segregatoria de la escuela lo desplace y cuestiona muchos mitos de las teorías psicológicas.

[3] Silvia Bleishmar “Caza de brujas en la infancia” en <http://puntoar.net.ar/redpadres/FRONT4.htm> Véase también *Transtorno Hiperactivo de Déficit de Atención* en <http://www.nimh.nih.gov/publicat/spadhd.cfm>

[4] Silvia Pappe, *Historiografía crítica, una reflexión teórica*, México, UAM, 2001, p. 19.

[5] Con el término occidentalización me refiero al sentido propuesto por Herbert Frey, "Cristianismo en Occidente y en la Nueva España. La europeización de Europa y la occidentalización del Nuevo Mundo" en *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM, 305, Mar-Abr 1939 (sic).pp. 19-38.

[6] Me refiero aquí a la noción bachelardiana. Gastón Bachelard, *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1981.

[7] Estas teorías son las más antiguas, por ejemplo la teoría de los dones. Véase: Lucien Seve, et Al., *El Fracaso Escolar*, Ediciones de cultura popular, México, 1979.

[8] La mayoría de los trabajos son constructivistas. Luis Not, en su libro *Las Pedagogías del conocimiento*, México, FCE, 1983, propone tres clasificaciones para pensar los métodos pedagógicos: autoestructuración, heteroestructuración e interestructuración. Esta reflexión sobre los métodos también permite pensar en el desarrollo de las teorías sobre el fracaso.

[9] Ricardo Pulido, et Al., por ejemplo, han puesto el acento en la teoría matemática transmitida como la causa del fracaso escolar de muchos jóvenes. Sus hallazgos son resultado de una investigación en el propio ITESM, Campus Monterrey. Subrayan que este fenómeno no es exclusivo de México sino que, como sabemos, se da incluso en países de primer mundo. Véase: *Innovación educativa en el currículum de matemáticas para ingeniería*. XXXIV Congreso de Investigación y Extensión del ITESM, Monterrey, Enero 2003.

[10] Maud Manonni, *El niño su "enfermedad" y los otros*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.

[11] Véase el estudio que hace Ángel Díaz Barriga sobre el desfinanciamiento de la educación pública y el impacto que este ha tenido sobre la calidad de la educación, con su consecuente repercusión sobre las dificultades académicas, la deserción y la segregación, en *Empleadores de universitarios, un estudio de sus opiniones*, en México, Porrúa-CESU, 1995, cap. 1.

[12] Giovanni Sartori, *Homo videns, La sociedad teledirigida*, Taurus, 2001.

[13] *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, México, FCE, 1988.

[14] Julio Casares, *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona, Gili, 1984.

[15] Jacques Lacan, *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Barcelona, Paidós, 1987.

[16] Structure of Intellect, prueba de desarrollo de habilidades, SOY SYSTEMS de México, Garza García, 2003.

[17] Marvin Harris, *El desarrollo de la teoría antropológica*, México, Siglo XXI, 1999, p.493.

Principales autores revisados no referidos en las notas.

Berger, Peter y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

Birzea, César, *La pedagogía del éxito, la superación del fracaso escolar*, Barcelona, Gedisa, 2000.

Foucault, Michel, (2002), *La hermenéutica del sujeto*, México, FCE, 2002.

Geertz, Clifford, *La Interpretación de las Culturas*, Barcelona, Gedisa, 1997.

Lacan, Jacques, *Los Escritos* (2 tomos), México, Siglo XXI, 1987.

Loureau, René, *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.

Lurçat, Liliane, (1979), *El fracaso y el desinterés escolar*, Barcelona, Gedisa, 1979.

Paín, Sara, *Estructuras inconcientes del pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1979.

Tierno, Bernabé, *Cómo Estudiar con éxito*, Barcelona, Plaza y Janés, 1999.