

El fracaso de la escuela en su “para todos”

Carina Rattero ¹

*La ñata contra el vidrio...
como esas cosas que nunca se alcanzan...*

Los que se escapan, los que no van, los que ya la miran de afuera, los que quedándose allí sentados se ausentan del aprender. Aquellos a quienes la escuela no hace lugar, los inadaptados, los del grado lento, los repetidores, los que “no dan”. Los que “van a recuperar porque no les queda”. Aquellos sobre los que pesa la inexorable condena: “nada se puede hacer”.

Todos ellos hablan de fracaso escolar. También el maestro, su falta de obstinación, el quiebre de la confianza, *el cansancio educativo que padecemos*.¹

Debemos confesarlo, de tanto andar ya no sabemos bien qué es esto del fracaso. Lancemos a rodar un sentido entre otros posibles: la claudicación del principio del todo a todos, el fracaso de la escuela en su “para todos...”

El fastidio de tus cuidados “especiales”

Una mirada de reojo a las prácticas escolares. Ojos y oídos atentos al llamado del fracaso. Cifras alarmantes. Un hervidero de demandas y consultas; otras tantas respuestas y “cuidados especiales” y las correspondientes explicaciones y culpabilizaciones:

- “La familia no se ocupa, hay padres que están separados y el chico viene a la escuela con toda esa carga; además, tienen problemas de maduración”, dice una maestra.

¹ Carina Rattero, es Docente del área Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. Profesora en Ciencias de la Educación. Master en Educación. Coordina programas de capacitación docente en Entre Ríos. Artículo Publicado en Ensayos y Experiencias N°43. Abril de 2002.-

- “El problema es la formación docente, no están preparados para generar el conflicto cognitivo de acuerdo con las capacidades de cada uno”, agrega la psicopedagoga.
- “A los chicos nada les interesa, vienen abúlicos, les falta motivación”, se excusa una profesora.
- -“No se puede educar la pulsión”, “el fracaso no es sino el éxito de un sujeto frente al imperativo del otro: ¡aprende!!!” Concluye un psicoanalista.²

Veamos un poco más, el natural paisaje escolar del fracaso escolar...

Para poder enseñar a ese alumno “problema” -ahora convertido en un caso- se hace preciso saber acerca de él, volverlo transparente a la mirada escolar. Entonces apelamos a los especialistas y sus saberes “científicos”, que lo estudian, lo observan, lo miden y lo evalúan, le asignan rangos, déficit y limitaciones.

Lo sometemos bajo nuestra tutela “por su bien” y le brindamos amorosos y maternales cuidados “especiales“. **Todo**, menos la posibilidad de que nos sorprenda, que aparezca allí donde no se lo espera, que pueda estar diciendo otra cosa que lo que escuchamos, que sepa lo que no le enseñamos, de que responda lo que no anticipamos.

Y de tanto controlar el objeto, observarlo, detectar sus problemas; de tanto tratar de interesarlo, y ofrecer fastidiosas excusas para atraerlo, expulsamos al sujeto. Ya no habla por sí mismo, porque otros hablan en su nombre...

Desde las políticas ministeriales, el problema del fracaso está ligado al de la calidad de la educación. Las instituciones son ineficientes, los contenidos y los docentes están desactualizados. Desacreditado el maestro y su saber entramos en la frenética reformista y la vorágine de la capacitación. Pedagogía *reality show* (Rattero, Vittori, 2001). Una maratón de resistencia: acopio de cursos en *zapping*, evaluaciones, certificaciones, “vigilancia eficientista “...de ahí el *cansancio educativo*.

La escuela y el aprendizaje han sido progresivamente colonizados por la lógica mercantil. Competencias, impacto, créditos, rangos y percentiles vienen a cubrir las desigualdades materiales y simbólicas de docentes y alumnos; las limitaciones con que ambos llegan y que se ven a diario, las condiciones de trabajo en las prácticas.

¿Qué decir frente a esto? Es que **todo** ha sido dicho...

Buscamos respuestas y más respuestas. Saberes y especialistas que vengan a calmarnos. Tratamos de *aggiornarnos*: nuevos términos y metodologías, contenidos significativos y carriles cognitivos a seguir... El conocimiento importado³ “nos tapa”, se acumula y se guarda sin dejar huella en nosotros. Con tantas muletillas nada queda abierto. En lugar de aguijonearnos, Sócrates duerme la siesta.

Así estamos, llenos de respuestas pero sin responder.

Quizás el mayor problema del fracaso escolar es el modo en que la escuela lo define. Sería algo así como afirmar: “por más respuestas que busquemos no podemos responder porque ni siquiera hemos podido plantearnos el problema”.

¿No hay en la escuela un exceso que no puede producir sino fracaso?

A la intemperie quizás... alguna estrella

Veamos: “hay momentos (...) en que la cuestión es saber si se puede pensar de modo diferente a cómo se piensa y percibir de otro modo a cómo se ve, es indispensable...”, dice Foucault. Esto se vuelve intempestivo para la didáctica y el espacio escolar. Territorios dominados por el hábito, la costumbre, lo práctico, lo útil, las finalidades..., devastados por la falta de preguntas que conmuevan.

Lo que queda amordazado es nada más y nada menos que la posibilidad de pensar. Y el aprender o no aprender requiere volver a pensar algo tan simple como la curiosidad.

“Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación -no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite desprenderse de uno mismo. ¿Que valdrá el empeño de saber, si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y en la medida de lo posible, el extravío del que conoce” (Foucault).

Pero en la escuela, ni extravío ni búsqueda. Ni para los alumnos ni para los docentes esto tiene lugar. Todo aparece de tal modo que queda despojado de misterio.

¿Cómo permitir el tratamiento institucional del enigma subjetivo? Porque nuestros alumnos no son anoréxicos, sino **desnutridos**.

Tienen hambre y también tienen preguntas, muchas preguntas y motivos singulares que necesitan traducción escolar. Un tratamiento que es siempre particular y subjetivo y que, en la escuela, pasa por el lugar del conocimiento. Pasa por convertir a ese niño en un alumno.

Foucault reconoce en la curiosidad la solicitud no sólo para lo que existe, sino para lo que podría existir, es la sorpresa respecto de lo familiar. La curiosidad no sólo para con lo que no vemos, sino respecto de lo que vemos.

¿Y qué es lo que vemos?

Tanta pregunta amordazada....Tanta saturación, respuesta científicista y conocimiento acopiado al margen de la propia experiencia. Quizás no sea más que un intento de desintensificar la propia tarea, la sensación de fracaso el desgarró al que nos confronta lo imposible.⁴

Es que la ilusión de omnipotencia se nos cuela en la lógica de la fabricación. “Hacer al otro a mi modo”, al único modo en que se puede ser alumno y permanecer en la escuela. Pero, a la vez y cada vez más en medio de esta crisis, tenemos la sensación de que esto poco sirve. Hay algo incomprensible que de alguna manera se escapa a nuestro saber poder y voluntad.

El no saber qué hacer frente a lo que aparece irremediable en el tiempo. La idea de un destino, el de exclusión, reemplaza la escena antes ocupada por la linealidad tranquilizadora de un tiempo de progresos, desarrollos y procesos naturales y previsibles, desde cierta didáctica encadenada a perspectivas tecnopsicologistas.⁵

La escuela desesperanzada

Hoy se vive con impotencia la tarea de educador. “*Siento impotencia, nada se puede hacer.*”⁶ “*Los chicos vienen a la escuela sólo por el comedor y se agreden continuamente... Me produce impotencia y además tristeza, lástima porque así se van a educar*”, refieren, no sin angustia, las maestras.⁷ Es que si bien existen patologías que requieren un tratamiento especial, el fracaso en estos tiempos viene cifrado en los términos de la pobreza, la crisis y la falta de expectativas de futuro.⁸

Si la escuela ya no es depositaria de las fantasías que sostenían la moratoria de la infancia, ese tiempo fuera del espacio productivo, que apostaba a otro tiempo y a

la posibilidad de una vida mejor. Si los adultos no podemos sostener para los nuevos lo que nos decían cuando éramos chicos –“*si estudias serás como yo*”, o “*quiero que vayas a la escuela para que puedas ser lo que yo no pude*”; el día tras día es una lucha contra la desconfianza, la falta de recursos, la demanda de lo urgente y **la escena colma de desesperanza**.

¿Para qué enseñar, si pensamos que “*éstos no van a llegar a nada*”? ¿Cómo se puede enseñar en medio de tanta desazón?

Frente a lo que hoy está desanudado en la cultura, desligado en lo social y violado en lo político, la desconfianza y el miedo se han instalado como parte de las prácticas cotidianas. Desconfianza en los alumnos y su posibilidad de novedad, miedo a su ajenidad. Los maestros dicen *no saber qué hacer frente* a los valores y hábitos culturales de los alumnos, por la distancia que plantean respecto de sus propios saberes y de la cultura escolar.

Así vemos las escuelas tironeadas en una paradoja. Por un lado, el problema en la enseñanza. La mayor dificultad hoy es que algo de lo que en la escuela sucede habilite una posibilidad. Esto supone la necesaria inscripción en otro orden, diferente del familiar.

Como sabemos, la insistencia no cede en su pretensión de adecuarse a la realidad, el saber previo, etcétera. Así, **la escuela claudica en su todo a todos**, y en su lugar dice “a cada uno según su realidad, sus posibilidades, su medio de vida, su saber previo”, que es lo mismo que decir más de lo conocido familiar.

Conviene traer aquí las palabras de Heidegger: “*para el pensar es más saludable andar entre lo que extraña que instalarse en lo comprensible*”⁸ para volver a decir que la escuela no es la familia. Ni la maestra es, ni debería ser, la segunda mamá. Recuerdo aquí lo que un pedagogo me comentó hace unos días: un papá boliviano le dijo a una de las maestras con las que él trabaja: “*usted déle nomás, que para quererlo estoy yo*”.⁹

La escuela es el espacio intermediario entre lo privado y lo público, ofrece respecto del familiar un marco de legalidad diferente. Ese lugar de extranjería, marcado por otra cultura y por otra ley, si ejerce adecuadamente su función abre la posibilidad de conocer.¹⁰

Veamos el segundo componente de la paradoja: la distancia entre la cultura escolar y familiar se vuelve hoy temible para los docentes. El guardapolvo blanco ya no es símbolo de saber; y en muchos casos, apenas un escudo

protector para ingresar al barrio cuyos códigos, hábitos y costumbres dejan a los maestros “*desarmados*”.

Muchas instituciones educativas, con cerrojos en las puertas, intentan hoy definir el límite que marca al escolar como un mundo aparte y protegido del afuera violento, aunque esa misma violencia se cuele por las ventanas y estalle en las aulas.

Es que “los niñitos prolijitos y obedientes” son una abstracción. Los chicos con quienes nos vemos a diario no son precisamente la infancia idealizada que nos enternece cuando estudiábamos en el profesorado.

Es que el abandono del ejercicio de cierta violencia simbólica, la falta de palabra y el quiebre de las reglas del para todos, viene de la mano de la segregación y la violencia real.

La renuncia por parte de los adultos al sostenimiento del espíritu escolar condena a niños y jóvenes a darse en lo real, gracias a la violencia de sus actos, el lugar rechazado en lo simbólico (De Lajonquiere, 2000).

En este estado de cosas, algunos interrogantes marcan un itinerario posible: ¿cómo asumir el desafío de pensar lo que nos viene? ¿Qué autorizaciones nos damos para revisar nuestras respuestas prefabricadas en diálogo con lo que acontece?

¿Cómo interpretar lo que sucede sin mirar a los ojos a ese “otro” que, en su resistencia a aprender, en su “inadaptación”, mutismo o indisciplina, nos escupe en la cara, cada día, que éstas nuestras certezas no son para él una respuesta?

- **La fabricación de fracasos**

Unos nuevos ojos y unas preguntas nuevas quizás permitan convertir lo naturalizado en algo desconocido. **Es al fracaso escolar y no al alumno fracaso al que hay que poner bajo sospecha.**

Desde la escuela se fabrica una idea de éxito a través de normas que regulan la vida escolar. Pensar el éxito y el fracaso en términos de fabricación (Philippe Perrenoud, 1996)¹¹ subraya los aspectos arbitrarios que construyen e imponen ciertas representaciones de la realidad. Representaciones que articulan el plano de los saberes y funcionamiento disciplinario

Podríamos decir, entonces, que el fracaso no existe de modo objetivo, no está ahí, no es propiedad de un alumno en particular, sino que se define a partir de un discurso acerca de lo normal, del éxito escolar.

Pero lo normal, tanto como lo desviado, son conceptos relativos a las historias y culturas. Conviene recordar que no siempre hubo fracaso escolar, recién aparece como “patología” a fines del siglo XIX (Cordie, 1998). En el siglo XVII, por ejemplo, el mal alumno era aquél caratulado como “vicioso”.

Esta metáfora de la fabricación supone el ejercicio de un poder que no es sin efectos. Como en la producción de la locura, al afirmar que un individuo está loco se produce como efecto que sea tratado por la sociedad como tal, se lo interne o aísle, se desacredite su palabra. Lo “normal” en la escuela sería lo que encuadra en las normas de lo aceptado, correcto, permitido y deseable por la institución escolar.

Marisol, una alumna “exitosa” que tuvo la oportunidad de acceder y estudiar en la universidad, nos relata su experiencia de formación en estas palabras: *“Estas ‘instancias educativas’ no se preguntaron por mí y por ello no pudieron dejar que yo me preguntara a mí misma por mí, me clausuraron esa ruta, me cosieron con el mismo hilo, con el hilo común. Repetí el modelo, desoí lo nuevo, me confundí con el resto del rebaño, y así fui alumna, compañera, escolta, abanderada”*.

En distintos registros, el exceso de exigencias normalizantes de la institución desubjetiviza. Podemos decir que los espacios educativos son sitios en que correr riesgos es prácticamente imposible. Se trata de *“asegurar la adquisición de conocimientos”* y evitar por todos los medios *“el extravío del que conoce”*.

Pensemos en la contracara del éxito, miremos tras las cifras y las explicaciones conocidas, el problema desde otros recovecos... Hay caras y nombres. También palabras que hablan del sufrimiento y la vergüenza. Ojos que miran al señalado, murmuran “no sabe” y condenan “vaya a sentarse“, “no sirve“. Así, la institución estereotipa la dificultad, al fijarla a un veredicto.¹²

Detección y castigo. Como las erráticas e imprevisibles fuerzas del mercado globalizado que producen exclusión y responsabilizan al marginado: “no esta calificado”. La inseguridad y el cortoplacismo son hoy parte del horizonte de vida y mandar a casa a los que están de más ha pasado a ser una de las reglas de

juego de una sociedad que descarta a aquellos para quienes ya no hay horizonte dentro de esta economía de mercado

Esto se ha ido instalando progresivamente en la escuela. La educación y el conocimiento, sometidos a las mismas reglas de la competencia, se convierten así en una posibilidad más del consumo individual, el mérito y la capacidad del consumidor son condiciones para poder “pertenecer”.

La cultura evaluadora delimita quién estará en condiciones de permanecer, define en sus términos la ley de exclusión, ordena lugares, distribuye los cuerpos y produce marginalidad en relación con el discurso o el sistema simbólico.

Las condiciones de indignidad que plantea el acceso cada vez más limitado al trabajo, la alimentación, la salud y la cultura, sitúan a éstos como bienes restringidos, un privilegio para pocos. La exclusión, el “uno u otro”, no es sino el fracaso del “para todos”. Esta sociedad ha resquebrajado la idea de derecho. El fracaso escolar no es sino el nombre educativo de esta claudicación.

¿Es, entonces, el fracaso escolar, un fracaso del escolar?

- **Orejas de burro le van a poner:**

Juzgar, valorar, evaluar, es parte del hacer de la escuela, como nombrar y asignar lugares: “*A éste no le da*“, “*con éstos no se puede hacer nada, porque ya vienen de familia de repetidores*”. ¿Cómo arrogarnos un saber acerca de lo que vendrá?

Estas palabras, en especial la del maestro, cobran demasiado peso en las trayectorias escolares. El juicio de la escuela no es sólo uno entre otros muchos posibles acerca del alumno.¹³

Así, cuando se etiqueta a alguien, muchas veces esto circula por la institución de manera naturalizada, sin que nadie ponga en cuestión que esas etiquetas no pertenecen a los individuos, sino que se producen entre individuos, que esas profecías no se vinculan con una realidad preexistente, sino que se construyen en el efecto de la palabra que ha sido dirigida al otro.

Los llamados “niños problema” son producto de su historia familiar, pero lo que se llama su “enfermedad” se sitúa en un contexto social que favorece o no la evolución de lo patológico (Mannoni, 1979).

Si desde la institución escolar no se hace lugar, un lugar vacío para que la subjetividad pueda advenir, sino que ese espacio está saturado, lleno de sentidos del imaginario evaluador, es probable que sólo pueda ocuparse el lugar asignado. A veces, en el espacio escolar, el poder es el único que habla. Lo hace a través de un lenguaje que intimida, clasifica, caratula y empequeñece. Cuando la institución rotula, pone en cuestión la misma capacidad de aprender. Estas profecías son, en muchos casos, sostenidas también por las familias, que justifican la segregación de sus hijos al no poder, por su misma condición de marginalidad, poner en cuestión el mensaje de la escuela.¹⁴

El fracaso, pensado como dificultad de aprendizaje particular de un sujeto, da cuenta de la naturalización de la exclusión y de la individualización del problema; y no es sino “*el emergente de uno que no cuadra, en lo general, del vale para todos*” (Leserre, 2001).

Es que la propuesta de escuela pensada desde el universal -todo a todos de igual manera, en el mismo tiempo y con el mismo resultado- **está, desde su concepción, condenada al fracaso** Todo aparece de tal modo ordenado de antemano y despojado de misterio que se despoja también de vida. No hace lugar a la experiencia, la multiplicidad y particularidad en sus propios colores y formas.

¿Qué hacer? Pregunta típicamente escolar. Por otra parte, inevitable.

Tomemos unas palabras en préstamo. Sólo en préstamo para hacer lugar a nuevas preguntas, mientras la escuela intenta reacomodarse y responder con sus propias palabras.

Dice Jorge Larrosa (1998), filósofo español: “*Quizás el arte de la educación no sea otro que el arte de hacer que cada uno llegue hasta sí mismo, hasta su propia altura, hasta lo mejor de sus posibilidades. Algo desde luego que no puede hacerse al modo técnico, ni al modo masivo... Algo para lo que no hay un método que valga para todos, porque el camino no existe...*”

Ofrecer una esperanza de futuro

El desafío es hoy, más que nunca, pensar y volver a hacer de la escuela, un lugar para todos. La potencia enunciativa del **todo a todos** esta en su

radicalidad confrontada con la política pensada como arte de lo posible y “ajuste” a las condiciones actuales.¹⁵ Pone en evidencia el agotamiento de las formas vigentes y el fracaso del para todos

Es que este **para todos** que hoy aparece como un vacío de sentido nos interpela a inventar nuevos sentidos, otras formas de acción. Esto supone un retorno a la política, que sólo puede ser -en palabras de Badiou- “*si decide algo, si afirma que algo es posible donde sólo hay una declaración de imposibilidad*”.

Volver a sentar las bases del para todos como apuesta político-democratizadora requiere abrir nuevos espacios políticos de discusión acerca de la escuela, de su sentido y de su función; acerca de la justicia y de los derechos que hoy se ausentan, como nuestros alumnos que *la miran de afuera...*

¿Qué pasa en escuela con el “para todos”? ¿Qué es lo que hoy resquebraja y debilita el sentido político del “todo a todos”? ¿Qué estamos haciendo con los que quedan fuera? y con aquellos que permaneciendo allí en las aulas, no obstante no llegan *hasta su propia altura, hasta lo mejor de sus posibilidades?*

Construir la escuela como un lugar para todos es hacer posible que algo de lo que allí sucede contribuya a la fabricación de otra cosa que fracaso.

El todo a todos no implica homogeneizar, no supone trabajar en términos de un nuevo universal ni del individuo comprendido en una serie, sino hacer lugar a la singularidad hoy segregada o reclusa.

Esto es, ofrecer otros modos que atiendan a la pluralidad. Hacerlo es trabajar **en contra de las profecías de exclusión**, un trabajo que requiere de la **contención y el cuidado**, pero también una fuerte apuesta al **trabajo intelectual**

El momento reclama enseñar, ser exigentes en el estudio, generosos en la palabra y el conocimiento. Y si algo solicita la tarea de un educador es ese sostenimiento que se hace al estar presentes, allí donde aparece una dificultad ofrecer y perseverar, apostar al aprender, como itinerario siempre abierto donde puede suceder otra cosa que lo esperable.

En tal sentido, es preciso **hacer confianza** como una apuesta al otro y a nuestras propias posibilidades. Hacer confianza en nuestra propia tarea supone recuperar interrogativamente un saber hacer que nos ha sido confiscado en el

primado de la *experticia* y la fenética psico-técnica. Sólo desde allí será posible restablecer un vínculo autorizante con la sociedad, un puente que una el quiebre de la alianza entre adultos.¹⁶ Una nueva red que contenga y enmiende lo que ha sido roto.

Habilitar otros posibles requiere volver a situar la educación como **derecho** y como apuesta a largo plazo. Como lugar de anudamiento intergeneracional en el reconocimiento de aquello del tesoro común que está vivo en los viejos y requiere ser transmitido, pasado, conservado; y también como apuesta a los recién llegados, a su tiempo y su posibilidad de novedad.

No resignarnos es también ser capaces de soñar, imaginarizar y proyectar. Querer para nosotros y para ellos una vida mejor. Esto supone un gesto de generosidad, ofrecer un lugar en el mundo en el cual sea posible inscribir las proposiciones culturales que permitan crecer. Ofrecer una esperanza de futuro, hacer confianza, soñar, apostar y enseñar no son sino las maneras de decir: **“hay lugar para vos”**.

Notas y citas

1. Rattero (2001), *El cansancio educativo*, tal como lo entiendo contempla la renegación educativa (De Lajonquiere, 2000; Antelo, E. y Abramowsky, A, 2001). Es producto de estas políticas de ajuste, del cortoplacismo reformista, del psicologismo imperante, de la falta de obstinación en la enseñanza y el quiebre de la confianza. En *El cardo* N° 7, FCE-UNER. Acerca del quiebre de la eficacia educativa, remitimos a Antelo, E. (2001), “¿Quién precisa un educador?”, en revista *Ensayos y experiencias* N° 40.
2. Marcela Antelo (1999). En este punto, es interesante su planteo: “El caso del fracaso”. En *Carrossel* N° 2, Bahía. Puede verse esta perspectiva también en Anny Cordie (1998): “Los retrasados no existen” Nueva Visión.
3. Conocimiento importado de otros campos: la psicología y la gestión han minado la escuela. También importamos la reforma pre cocida, a la española, y así nos va.
4. La imposibilidad no implica renuncia, sino insistencia. Lo imposible en la tarea de enseñar es saber de antemano sus efectos. Lo imposible es volver al otro un clon, porque lo normal es que se resista. Véase Meirrieu (1996), *Frankestein educador*. Esto es analizado por E. Antelo en distintos trabajos. En especial recomendamos *Instrucciones para ser profesor*, Santillana, 2000.
5. *La didáctica encadenada* a estos sentidos instrumentales, psicologistas, teleológicos y universales, supone la idea de proceso que somete a un tiempo lineal y a la de determinación. *La didáctica en la mira*. (véase Rattero, 1999 la didáctica en la mira, nudos y desafíos. En revista *el Cardo* N° 3.FCE UNER).
6. de entrevistas realizadas a maestras entrerrianas, en noviembre, 2001.
7. En la Ctera parten de que el 59 por ciento de los niños en edad escolar son pobres, hijos de desocupados o de trabajadores con ingresos ínfimos. “No tenemos memoria histórica de un momento tan difícil como el actual”, *Página 12*, 4 de marzo, 2002. ¿Cuál es la la posibilidad de imaginar y proyectar al futuro frente a estas condiciones?
8. Heidegger, *Logos*, Barcelona, Serbal, 1994.
9. Antelo, E. Extraído de su trabajo en zona sur de la ciudad de Buenos Aires.
10. Si bien el exceso de violencia simbólica puede producir la anulación del deseo de aprender, el fracaso y la deserción (cuando la escuela desvaloriza, desconoce o impone un lenguaje o un código, descalificando las costumbres y valores socioculturales de los chicos), lo que aquí se trata de decir es que las perspectivas psicodidácticas hegemónicas han desdibujado este lugar de extranjería.
11. Ph. Perrenoud (1996), en un libro aburridísimo, hace un análisis del éxito y el fracaso como realidades construidas por el sistema escolar, vinculadas a las prácticas de examen y a la noción de excelencia. La idea de fracaso como fabricación, que resulta productiva, se desarrolla aquí partir de otros textos.
12. Remitimos a Mannoni (1979).
13. Perrenoud, ob. citada.

14. Es ilustrativa, al respecto, una investigación realizada en el conurbano de Rosario (Rosbacco, 2000).

15. Supone rechazar las pedagogías adecuacionistas, hiperadaptativas, que plantean como premisa la necesaria "adaptación" a los saberes previos del alumno en sectores culturalmente deprivados, a la realidad cuando ésta es de pobreza, al mercado laboral en un mundo sin empleo. Esta lógica de lo posible-viable es la que hoy propone trabajar "con lo que hay" nos condena a un destino de miseria y fracaso colectivo.

Es preciso recordar aquí las declaraciones de varios funcionarios "educativos" en el inicio de clases, afirmando que en esta crisis los docentes deben trabajar "con lo que hay". *Página 12*, del 6 de marzo, 2002.

16. Los sentidos de la alianza escuela familia y su eficacia en la escuela moderna son analizados de manera especial por M. Narodowski, *Después de clase*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 1999.

Bibliografía

Antelo, Marcela, "El caso del fracaso", en *Carrossel* N° 2, Bahía, 1999.

Barbagelata, Norma, "El aprendizaje en la didáctica o su parametrización", en *El Cardo* N° 3, FCE –UNER, 1999.

Cordie, Anny, *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1998.

Cornu, Laurence, "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios y Edic. Novedades Educativas, 1999.

Cornu, Laurence, "Experiencia y transmisión", *Seminario FCE - UNER*, Entre Ríos, U.N.E.R., 2000.

De Lajonquiere, Leandro, *Infancia e ilusión (psico) pedagógica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.

Frigerio, Graciela, *Las encrucijadas del niño en la escuela*, Noches del Cien, 1999.

Foucault, M., *Estética, ética y hermenéutica*. Gabilondo (comp.) Obras esenciales Volumen III. Paidós, 1999.

Larrosa, Jorge., "Lectura y subjetividad. Mas allá de la comprensión", *Seminario de formación institucional*, FCE-UNER, 2001.

Lesserre, Aníbal, "La pista freudiana". En *Temas cruciales* N° 3, Buenos Aires, Atuel, 2001.

Mannoni, Maud, *La educación imposible*, Siglo XXI, 1979.

Perrenoud, Ph., *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1996.

Rattero, Carina, "Del cansancio educativo al maestro antidesestino". En *El Cardo* N° 7, FCE UNER, 2001.

Rosbacco, Inés, *El desnutrido escolar*, Rosario, Homo Sapiens, 2000.

Rochex, "*Experiencia y subjetividad*", *Seminario FCE-UNER*, 2000.