

## EL NIÑO FRACASADO

Para el dispositivo disciplinario escolar, los niños con diferencias socioculturales serán calificados como "anormales" o serán confinados en uno de los polos de la antinomia "civilización o barbarie", según sostiene la autora de este trabajo, que vincula los "problemas de aprendizaje" con la historia de la institución escolar.

Por Marla Elena Arzeno \*

El fracaso escolar hace su aparición en el escenario histórico-político juntamente con la creación de la Escuela. Vale decir que se trata de una noción instituida por la misma institución escolar. Esta afirmación puede parecer banal; sin embargo, esta "banalidad" sólo pudo ser considerada en investigaciones bastante recientes y en función de la variación de las coordenadas sociohistóricas. Dice Emilia Ferreiro (Pasado y presente de los verbos leer y escribir, FCE, 2001) que los problemas de alfabetización comenzaron cuando el escribir pasó de ser una profesión a ser una obligación, y leer devino de marca de sabiduría en marca de ciudadanía. Dicho de otro modo, los problemas de aprendizaje son contemporáneos de la obligatoriedad escolar. Desde sus comienzos, la noción de fracaso fue visualizada como fracaso del aprendizaje, pero no de la enseñanza. La responsabilidad siempre recayó sobre el alumno. Los juegos de fuerza que caracterizaron las diferentes situaciones históricas hicieron que, en función de la ideología dominante, los que fracasaban fueran llamados de distintas maneras: "débiles de espíritu", "inmaduros", "disléxicos". En los años '60, la dislexia -hoy nuevamente reivindicada por el auge de las neurociencias- fue considerada enfermedad del siglo. Algo "patológico", que les impedía aprovechar una enseñanza de cuya excelencia no se sospechaba, debían de traer esos niños.

La obligatoriedad escolar fue concebida como estrategia política del Estado moderno en el movimiento profundamente transformador que permitió la consolidación de la sociedad capitalista de fines del siglo XIX (Zaccagnini, M., "Las prácticas educativas en la tensión modernidadposmodernidad", en Revista Novedades Educativas, abril 2003). A partir del siglo XVIII, comenzó a producirse en el mundo occidental una verdadera metamorfosis que significó el pasaje de una visión teocéntrica a otra antropocéntrica de la existencia. La ley de Dios fue paulatinamente dando paso a las leyes racionales de la ciencia y del Estado-nación, que fueron configurando el ideal de progreso y emancipación con pretensiones universales. El capitalismo en desarrollo requería mano de obra cada vez más preparada y, también, sometida al rígido encuadre productivo de la fábrica cuyo modo de organización, al igual que el del ejército, funcionará como modelo para la escuela moderna. La obediencia se constituirá en su valor principal, y la uniformidad será su estilo. La concepción positivista del conocimiento supondrá la existencia de verdades objetivas; independientemente de la cultura y de los medios a través de los cuales es producida, los sistemas de representación serán considerados como representación de realidad. Estos conocimientos legitimados se constituirán en acervo cultural de la modernidad, mientras la escuela se erige en su principal vía de transmisión, que será realizada al modo reproductivo. Conocer es reproducir. Este modo de pensar necesitará la institución de los valores de disciplina, rigor y obediencia.

En nuestro país alumbrará el sujeto pedagógico sarmientino, que continúa guiando silenciosamente las prácticas que maestros y profesores desarrollan en las aulas, y que conduce a un constante desencuentro entre educadores y educandos. El Estado, tanto

como disciplinó subjetividades, disciplinó saberes; y éstos, a su vez, serán encorsetados en disciplinas cerradas sobre sí mismas, dando lugar a la ciencia moderna.

Bajo la égida del poder disciplinario (Michel Foucault, Vigilar y castigar), la obligatoriedad escolar tendrá como objetivo primordial el disciplinamiento de los niños pertenecientes a las clases populares que, visualizados desde la normativa de la familia nuclear burguesa, serán considerados como salvajes o inadaptados. Las divergentes visiones de mundo, costumbres y hábitos de vida entre clases burguesas y populares harán que, para el dispositivo escolar disciplinario, los niños socioculturalmente instituidos de un modo diferente sean calificados como "anormales" al resistir la obligatoriedad escolar.

"Civilización o barbarie", en la versión local. "Insolentes, indisciplinados, inquietos, habladores, turbulentos", según cita J. Varela en Escuela, poder y subjetivación. Cualquier semejanza con el -hoy célebre- síndrome de déficit atencional, con o sin hiperkinesia asociada, comúnmente conocido como ADD, según la sigla del Imperio, es una "simple coincidencia".

Así fue como, a través de complejas operaciones de renegación, fueron colocadas en invisibilidad las prácticas políticas productoras de subjetividad moderna burguesa. El resultado fue su ilegibilidad. Estas prácticas fueron efectuadas por dos instituciones básicas: familia y escuela, en quienes el Estado-nación, en tanto metainstitución, delegó sus funciones. En el marco de las instituciones modernas la vida se organiza y regula en función del futuro. Cada una de ellas habrá de producir, al reproducirse, el material necesario para las demás. En esta lógica, es función del padre transmitir la ley a quien será instituido como hijo pero, para que éste devenga ciudadano, es necesario que la ley sea la misma para todos. La escuela será la encargada de desarraigar la ley respecto del padre y devenir, así, en simbólica; en tanto lo prohibido sea prohibido también para los demás. En lógica estatal, la transferencia funcionará como leitmotiv, ya que lo que se construye en una etapa de la vida servirá para transitar por la siguiente. Las subjetividad instituida será subjetividad disciplinaria, aun bajo las distintas configuraciones que ésta pueda llegar a adoptar (Ignacio Lewkowicz, "El analista sin estado", en Campo Grupal, mayo 2004).

De este modo, lo que había sido producido de manera local, en un contexto sociohistórico particular y a través de prácticas sociales específicas, se constituyó en paradigma del hombre universal. Si es universal, se trata de un estado natural; si es natural, corresponde a una esencia humana. Así fue producida, bajo lógica estatal, la idea de un sujeto universal, disciplinado, independientemente de la cultura o grupo social a que pudiera pertenecer. Cualquier alejamiento de este sujeto ideal, universal y, por lo tanto, naturalizado y esencializado, será explicado en términos psicológicos más que por diferencias de orden cultural, económico o social.

A principios del siglo XX y con el objetivo de poder detectar, con la mayor premura posible, a estos niños que resistían el disciplinamiento, surgen los llamados tests mentales, que luego se llamarán tests de inteligencia. Su objetivo será localizar a los "anormales" con rapidez, para derivarlos a escuelas especiales. Estos tests son por todos conocidos: Binet, Stanford Binet, Terman. Más avanzado el siglo, el test de Wechsler en sus diferentes versiones: el de adultos, el de niños (WISC), el de preescolares y otras "adaptaciones" -tanto da-. Los Estados nacionales no tardaron en ver en estos tests de inteligencia una herramienta eficaz para detectar a personas "genéticamente inferiores", cuya reproducción constituía una amenaza para el Estado (Denise Najmanovich, "El desafío educativo en un mundo en mutación", en Psicopedagogía: entre aprender y enseñar). Si la idea de "sujeto" había sido naturalizada, ¿por qué no habría de serlo la de inteligencia en tanto atributo de este sujeto moderno? En la medida en que la inteligencia

se constituye en propiedad esencial, puede ser pensada como determinada y, en tanto determinada, genéticamente heredable; es decir, medible. Ahora tendrá una sede física, positivismo mediante; es decir, habrá encontrado su correlato sustancial positivo. En palabras del mismo Terman: "Si queremos preservar nuestro Estado para la clase de personas dignas de poseerlo, hemos de evitar, en la medida de lo posible, la propagación de los degenerados mentales". La elaboración de su test de inteligencia se realizó, como en todos los casos, a partir de la estandarización de lo que se había constituido como "modelo del niño normal"; es decir, un pequeño burgués instituido bajo el poder disciplinario. No deja de ser interesante que los primeros tests hayan comenzado a aplicarse en el ejército para reclutar a sus miembros. Sólo posteriormente fue reconocida su utilidad para evaluar a los escolares. Las instituciones normalizadoras de la modernidad se arrogaron, de este modo, el derecho a decidir quién a inteligente y quién no lo era, bajo una norma única, recortada de cualquier práctica social instituyente de subjetividad. Hacemos nuestras las palabras de D. Najmanovich (ob. cit.) cuando sostiene que las diferentes teorías no se imponen por ser más verdaderas que sus rivales, sino por entrar en la corriente de la ideología dominante. Resulta inquietante que, aún hoy, transcurridos ya los primeros años del siglo XXI, el criterio para decidir el ingreso de un niño a escuela de recuperación o a enseñanza especial continúe sosteniéndose en los resultados obtenidos en los tests que "miden cociente intelectual". A través de una operación matemática, arbitraria, la inteligencia se transformó en cociente intelectual. Ahora, las diferencias pueden cuantificarse. El "cociente intelectual" es, por fin, un dato "objetivo", por tanto, "científico". La operación de sustancialización ha sido consumada.

\* Fragmento de Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento, Grama Ediciones.