



REVISTA DE DIFUSIÓN ACADÉMICA

ISSN 2718-6318

Año VII | Número 23 | Abril 2026

# Repensar el fracaso escolar: de la hipótesis de déficit al giro situacional

Catalina Durand<sup>1</sup>

durandcatalina@gmail.com

---

<sup>1</sup> Directora de Evaluación Institucional de la Universidad de San Isidro “Dr. Plácido Marín” (USI)

*“El “fracaso escolar” no existe, lo que existe son alumnos que han fracasado, situaciones de fracaso, historias escolares que acaban mal. Son estos alumnos, estas situaciones, estas historias lo que se trata de analizar”*

*Charlot (2008)*

## Introducción

El presente trabajo se propone analizar el concepto del fracaso escolar, desnaturalizando su origen individual, en tanto déficit particular y específico de los individuos, y proponiendo la ampliación en las variables que se consideran a la hora de investigar las razones detrás de los bajos rendimientos educativos; entendiendo que el fracaso escolar no puede comprenderse como atributo individual sino como fenómeno relacional producido en el marco de la escolarización (Baquero, Cimolai y Toscano, 2017, p. 23).

## Crisis del formato escolar y mito del individuo

Abordar la crisis del formato escolar requiere situarse, primeramente, en un marco más amplio, histórico y precedente, que haga posible comprender en sí mismo el fracaso escolar como tal. En tal sentido, resulta pertinente retomar algunos de los supuestos fundamentales de la modernidad, tales como la idea de progreso. La modernidad se caracterizó, entre otros aspectos, por ser una época en la que el futuro era concebido como una promesa, derivada en “una secuencia de avance que ordenaría, en un sentido de superación creciente” (Baquero, Cimolai y Toscano, 2017, p. 18).

De esta manera, la educación moderna se fue configurando como una herramienta clave en la formación del individuo en vías a dicho progreso, como un medio para la dominación de las contingencias a las que se enfrenta el individuo en el transcurso de su devenir (Benasayag, 2013, p. 12).

Se trata de la formación del individuo y no de la persona, ya que otro supuesto sobre el que subyace la modernidad es el del mito del individuo, concebido como una unidad autosuficiente y “virgen de toda pertenencia” (Benasayag, 2013, p. 1). Benasayag explica que en la modernidad, es la conciencia de incompletud e

imperfección del individuo lo que le da sentido a la vida, cuya orientación no es otra más que la de completarse él mismo, de forma autónoma e independiente (2013, p. 3).

Tal fue el arraigo de esta concepción del individuo como autosuficiente y responsable de sí mismo, que en el campo de la educación también se desplazaron hacia el propio sujeto las posibles explicaciones de sus logros o dificultades, moldeando las formas de entender el éxito y el fracaso. Así, el sujeto se transformó en el inicio y fin de su propio destino de éxito o de fracaso, incluso en la propia estructura escolar.

Esto último, como señalan Baquero, Cimolai y Toscano (2017, p. 20), se encuentra justificado y sostenido por una psicologización de los procesos educativos. La psicología evolutiva moderna trajo aparejada la conformación de una “matriz evolutiva moderna”, desde la cual se entiende al desarrollo como un proceso adaptativo que comprende los procesos mentales y los analiza según “parámetros de normalidad/anormalidad, sea en los ritmos, los grados o la dirección o desvíos que tome en sus cursos efectivos” (Baquero, Cimolai y Toscano (2017, p. 20).

Es así que los supuestos que plantean tanto el mito del progreso como el del individuo se traducen al campo educativo, con una psicología educacional que opera como bisagra y medio a partir del cual se consolida la mirada centrada en el individuo y sus propias capacidades autosuficientes e independientes -o no- a la hora de abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dejando fuera de contemplación la variable del entorno en el cual suceden los procesos y situaciones educativas.

La escuela pasa entonces a concebirse como un dispositivo específico en términos de orden y organización, a través de condiciones y parámetros definidos para el aprendizaje del individuo. En este marco surgen los aspectos de gradualidad y simultaneidad escolar. El primero, entendido como la agrupación de los alumnos de acuerdo a su edad, así como la definición de expectativas de logro y ritmos homogéneos en cada caso (Baquero, Cimolai y Toscano (2017, p. 21); y, el segundo, comprendido como una forma de organización de la enseñanza en términos de “un mismo método, a un mismo ritmo y en todas las asignaturas que se cursen”,

suponiendo grupos de alumnos -organizados por edades- que aprenden simultáneamente y de la misma manera (Baquero, Cimolai y Toscano (2017, p. 21).

Si bien, como sostienen Simons y Masschelein (2014), la escuela fue concebida desde su origen como un espacio para el estudio y la práctica, como “una fuente de conocimiento y de experiencia”, esta misma organización implica también procesos de homogeneización y estandarización que regulan las trayectorias educativas bajo parámetros comunes.

Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX comienza a cuestionarse el formato escolar e, incluso, la existencia misma de la escuela como tal (Simons y Masschelein, 2014, p. 11). Y una de las cuestiones que se comienza a deslegitimar es, justamente, aquello que estos autores atribuyen a la escuela como un diferencial optimista:

“que la escuela (...) tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo” (p. 12).

Comienza a configurarse entonces una crisis de sentido de la escuela, en la que los ideales de inclusión, igualdad y progreso, que históricamente la habían sostenido, comienzan a tensionarse, dando lugar a una tendencia creciente a responsabilizar al alumno por sus propios resultados educativos, especialmente cuando se trata de fracasos o dificultades para el aprendizaje. De este modo, se sientan las bases para la consolidación de la hipótesis de déficit como explicación predominante del fracaso escolar.

## La hipótesis de déficit y la sospecha sobre la educabilidad

Continuando con lo desarrollado en el apartado anterior, aquella progresiva individualización del problema educativo habilitó la consolidación de la hipótesis de déficit como matriz explicativa. Basada en la idea de que algunos alumnos poseen alguna especie de déficit -cognitivo e, incluso, cultural o social- comienzan a surgir explicaciones centradas en la carencias de los alumnos como causas exclusivas de su fracaso escolar (Baquero, 2016, pp. 7-8). Es decir, por un lado, una forma de entender el fracaso desde las que podrían denominarse, desde la psicología

educativa, como patologías individuales, “que expresaría un déficit, en este caso orgánico” (Baquero, 2016, p. 7); y, por otro lado, una forma de entenderlo desde la condición y el origen social del alumno, en sus condiciones de vida, especialmente cuando se trata de sectores populares (Baquero, 2016, p. 8).

En tal sentido, comienza a establecerse una asociación directa y lineal entre el origen social de los alumnos y sus posibilidades de educabilidad. La pobreza pasa a ser la explicación del fracaso y, así, las condiciones de educabilidad comienzan a ser pensadas como previas y condicionadas por el capital cultural de origen social de los alumnos. De esta manera, el déficit comienza a ser vinculado estrechamente con las condiciones sociales de origen. En ambos casos, se trata de un alumno portador de déficits, ya sean estos de origen orgánico o social.

En esta línea, no sólo se comprende al alumno que fracasa como portador de déficits -orgánicos o sociales- responsabilizándolo respecto de sus condiciones de educabilidad, sino que, además, se invisibilizan dos cuestiones centrales: por un lado, la dimensión subjetiva en términos del vínculo particular y específico que cada alumno necesariamente tiene con el saber, entendiendo al saber no sólo como capacidad sino también como relación; y, por otro, la dimensión performativa de la estructura escolar y las situaciones educativas.

La dimensión performativa de la estructura escolar, refiere a que esta no sólo detecta las dificultades de los alumnos, sino que también participa en su producción, o al menos es parte de ella. Produce etiquetamientos, delimita expectativas y define normas que determinan qué alumnos son considerados capaces y cuáles no. En efecto, la hipótesis de déficit, en este marco, contribuye a naturalizar el fracaso, volviéndolo problemáticamente predecible y alimentando profecías autocumplidas (Bonal y Tarabini, 2010, p. 117). Tal como explica Yuing (2013), “la palabra del maestro actúa normativamente, constituyendo realidades, produciendo distritos discursivos y espacios de visibilidad” (p. 106). De esta manera, el docente organiza y administra, en gran medida, la sentencia respecto de la educabilidad o no educabilidad de los alumnos: su palabra es la “que da vida a los distintos modos del éxito y del fracaso (p. 114).

Es así que terminan por ignorarse las mediaciones que fundamentan, en todos los casos, las correlaciones que se encuentran -o pueden encontrarse- entre el fracaso escolar y la hipótesis de déficit atribuida a los alumnos. Y, especialmente, se hace caso omiso de la heterogeneidad de situaciones de pobreza y de aquello denominado como fracaso escolar, junto con las diversas razones que pueden encontrarse detrás de los bajos rendimientos (Charlot, 2008, en Baquero, 2016, p.8).

En este sentido, la hipótesis de déficit -orgánico o social- no sólo resulta insuficiente para explicar el fracaso escolar, sino que contribuye a su producción, fijando en los alumnos cuestiones que debieran ser analizadas con relación a las prácticas educativas. Es por eso que se vuelve necesario modificar los parámetros y las unidades de análisis que definen la condición de educabilidad, hacia enfoques que consideren a la educabilidad como una propiedad de las situaciones educativas.

### **El giro situacional: educabilidad como propiedad de la situación**

Tomando como punto de partida las limitaciones desarrolladas respecto de la hipótesis de déficit, en particular en relación con la insuficiencia del enfoque exclusivamente individual y su carácter reductivo a la hora de analizar las razones detrás del fracaso escolar, surge la necesidad de delinear un marco alternativo que nutra dicho análisis. Es así que, por un lado, se empieza a cuestionar la naturalización del alumno, su origen social y sus procesos como única unidad de análisis de las posibles dificultades educativas; mientras que, por otro, comienzan también a plantearse cuestionamientos en torno al espacio escolar y sus prácticas como únicas y universales (Baquero, Cimolai y Toscano 2017, pp. 23-25). Así, empieza a acontecer un giro situacional, entendido como un desplazamiento de la mirada, inicialmente centrada en el individuo, hacia la consideración de la situación educativa, incorporando al contexto escolar específico en el análisis. Este desplazamiento redefine los criterios y las unidades de análisis desde los cuales pueden analizarse las prácticas escolares contemporáneas.

En este marco, se produce una reconfiguración del problema del aprendizaje, entendiendo que no es un proceso interno aislado, sino que está mediado por prácticas, instituciones y relaciones. Como expresa Charlot, analizar el fracaso

escolar implica la consideración de diversas variables sin reducirlas a posiciones fijas dentro de determinados parámetros (2008, p.39).

En tal sentido, la educabilidad pasa a contemplar, también, las propiedades de la situación educativa, dejando de referirse de forma exclusiva a un atributo que tiene o no el alumno; en otras palabras, comienza a ser comprendida como una propiedad situada y producida en prácticas específicas, que contempla tanto la singularidad e historia de los individuos y la posición social de su familia, como también el sentido que estos le confieren a su posición, sus prácticas y la especificidad de la actividad educativa que se desarrolla (Charlot, 2008, p. 39-40).

De esta manera, se produce una relectura del fracaso escolar, entendiéndolo no como algo intrínseco del alumno, sino como efecto de configuraciones específicas, que dependen de formas de enseñanza y de las condiciones y posibilidades institucionales en las que estas se inscriben. Como describe Charlot, existen dos maneras de traducir el fracaso escolar en los intentos de analizarlo: por un lado, visto como diferencia -entre alumnos, entre cursos, entre establecimientos-; y, por otro, visto no sólo como diferencia sino también como “una experiencia que el alumno atraviesa, que interpreta y que podemos constituir como objeto de investigación” (2008, pp. 29-30). Así, cambia la naturaleza de la pregunta, pasando de ser: “¿puede aprender este alumno?”, a ser: “¿qué condiciones hacen posible o no el aprendizaje de *este* alumno en *este* contexto específico?”.

En esta línea, la condición de educabilidad deja de constituir una propiedad atribuible exclusivamente a los alumnos, para ser comprendida como un efecto de las configuraciones situacionales en las que se inscriben las prácticas escolares. Esto obliga a reubicar el análisis del fracaso en el plano de las condiciones institucionales que lo producen, considerando que se trata de escenarios escolares en los que es escasa la posibilidad de contemplación de la diversidad al momento de plantear situaciones educativas (Baquero, 2016, p. 10).

## Conclusiones

En un escenario en el que no hay una reflexión sobre las propias prácticas escolares, como una variable a considerar en el análisis del fracaso escolar, se vuelve compleja

la garantía de un derecho a la educación que sea efectiva en la realidad concreta: “En el momento en que el profesorado deja de creer en el alumnado, éste deja de creer en sus oportunidades para tener éxito en la escuela. (...) el estigma genera un alejamiento del alumno respecto a los estándares esperados por la institución escolar” (Bonal y Tarabini, 2010, p. 131).

Efectivamente, en la actualidad puede decirse que hay grandes cantidades de alumnos que no aprenden y que muchos de ellos, pero no todos, provienen de sectores vulnerables de la población; no obstante, como sostiene Baquero, “La cuestión en disputa pasa por las significaciones a dar a este fenómeno” (2016, p. 8). En este sentido, a partir de este desplazamiento en la forma de mirar y analizar el fracaso escolar, es que se incorpora la situación educativa y la educabilidad se comprende, efectivamente, como una propiedad situada. En palabras de Charlot, “una lectura en positivo se pregunta sobre “lo que pasa”, qué actividad pone en marcha el alumno, qué sentido tiene la situación para él, qué tipo de relaciones mantiene con los otros”; busca comprender la manera como es construida una situación educativa en la que un alumno fracasa (2008, pp. 50-51).

Para concluir, se retoma la idea que plantean Simons y Masschelein: “la escuela es una invención histórica y, por tanto, puede desaparecer. Pero también significa que puede reinventarse” (2014, p. 13). De este modo, se trata de desnaturalizar los procesos -homogeneizantes y estandarizados- de la estructura escolar que resultan excluyentes, a fin de transformar las situaciones educativas en diseños más adecuados, que contemplen la integralidad de las variables.

## Referencias Bibliográficas

- Baquero, R. (2016). De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales.
- Baquero, R., Cimolai, S., y Toscano, A. (2017). Debates actuales en Psicología Educativa sobre el abordaje del “fracaso escolar”. En Rubén Cervini (Comp).
- Benasayag, M. (2013). El mito del individuo. Topía: Capítulo 1.

Bonal, X., y Tarabini, A. (2010). Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad. Miño y Dávila.

Charlot, B. (2008). La relación con el saber. Elementos para una teoría. El Zorzal.

Simons, M., & Masschelein, J. (2014). En defensa de la escuela: una cuestión pública. Miño y Dávila.

Yuing, T. (2013). De normas y palabras: para pensar la escuela en clave performativa.