

Normalidad, rendimiento y subjetividad en el contexto escolar chileno: análisis desde la gubernamentalidad¹

Tuillang Yuing-Alfaro²

ORCID: 0000-0002-5028-377X

Marcela Apablaza Santis³

ORCID: 0000-0002-4090-0770

Resumen

En este artículo se revisan algunos elementos que intervienen en la conformación de la subjetividad de los estudiantes al interior del contexto escolar chileno. El objetivo, en ese sentido, es bosquejar algunas hipótesis en torno al impacto del plano normativo en el perfil del estudiante cuando está confrontado a la dimensión del rendimiento escolar. Para este fin se toma como marco de análisis la noción de gubernamentalidad desarrollada por Michel Foucault (2006), que atiende a la puesta en forma de un marco administrativo dirigido a la esfera de la población en complemento con la dimensión individual. De este modo, y teniendo a la base la experiencia chilena, se analizan algunos dispositivos del cotidiano escolar que, al alero de un marco normativo basado en principios de inclusión, no discriminación y al mismo tiempo de modernización en sus mecanismos de gestión, actúan como campo de regulación y administración de aquellas conductas que, por su desajuste frente a las expectativas de rendimiento educativo, se vuelven objetos de patologización, intervención, corrección y medicalización. El lugar de la psicometría y su relación con el individuo como célula de análisis, la pertinencia de los saberes psi, como enclave *clínico-terapéutico* al interior de la trama escolar son, entre otros, algunos de los resultados preliminares que contribuyen este análisis.

Palabras clave

Gubernamentalidad – Normalidad – Escuela – Psicometría – Saberes Psi.

1- Este artículo es parte de los proyectos FONDECYT n° 11180085 y n° 11170479, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

2- Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. Contacto: tuillang.yuing@uacademia.cl

3- Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Contacto: marcela.apablaza@uach.cl



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244891esp>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Normality, performance and subjectivity in a school context: analysis based on governmentality

Abstract

This article reviews some elements that intervene in the conformation of the subjectivity of students within the Chilean school context. The objective, in this sense, is to outline some hypotheses about the impact of the normative level in the student's profile when confronted with the dimension of school performance. For this purpose, the notion of governmentality developed by Michel Foucault is taken as a framework for analysis, which attends to the setting up of an administrative framework aimed at the sphere of the population in complement with the individual dimension. Based on the Chilean experience, the paper analyzes some dispositif of the daily school that act as field of regulation and administration of those behaviors that, due to their mismatch with the expectations of educational performance, become objects of pathologization, intervention, correction, and medicalization. This situation is produced under the umbrella of a regulatory framework based on principles of inclusion, non-discrimination and at the same time of modernization in its management mechanisms. Some of the preliminary results that contribute to this analysis are the place of psychometry and its relationship with the individual as a cell of analysis; and the relevance of 'psy knowledge', as a "clinical-therapeutic" enclave within the school framework.

Keywords

Governmentality – Normalcy – School – Psychometry – Psy knowledge.

Introducción

¿Cuál es el modo en que el ámbito legal y normativo se encuentra con el individuo? ¿Qué efectos puede tener este encuentro en la esfera de la subjetividad? ¿Cómo tiene lugar en el contexto de la institución escolar, en nuestro caso, la chilena? Sin ánimo de responder cabalmente a estas cuestiones, ellas guían nuestro recorrido. En la clase del 25 de enero del curso de 1978, Michel Foucault (2006) elabora una distinción entre la normación disciplinaria y la normalización biopolítica. El contexto de esta distinción es precisamente la descripción del modo de funcionamiento de los dispositivos de seguridad en un juego que vincula la esfera del individuo con la de la población como parte de un decurso que permite al autor ensayar una historia de la gubernamentalidad (FOUCAULT, 2006). En esta serie de problemas, se trata de atender a distintos usos de la norma que permiten la construcción de una esfera de sentido e intervención en la cual confluyen prácticas disciplinarias, medidas de gobierno y montajes de subjetividad, que a su vez organizan un panorama de conjunto de la población. Esta distinción ha dado pie para que algunos

autores sostengan que la norma es la que articula el plano del individuo con el plano de la población o dicho con otra nomenclatura, entre el ámbito de la disciplina y el ámbito de la gubernamentalidad (CAETANO, 2018; VEIGA-NETO, 2013). Esto permite entonces que el enfoque de gubernamentalidad se muestre como una cuestión amplia donde se complementan tanto medidas institucionales como tácticas de gestión de la población y que se plasme en los modos en que se dirigen conductas individuales en espacios controlados de libertad: “Las tecnologías gubernamentales, en consecuencia, incumben tanto al gobierno de la educación y de la transformación de los individuos, como al de las relaciones familiares y de las instituciones” (REVEL, 2002, p. 38). Haciendo uso de estos enfoques, el propósito del trabajo es problematizar la configuración de una subjetividad al interior del sistema escolar chileno, invadido por consideraciones de rendimiento y evaluación permanente que comprometen tanto aspectos académicos —reglamentos de evaluación y mediciones estandarizadas— como cuestiones de desempeño conductual y disciplinario —apego al reglamento interno y políticas oficiales de convivencia escolar (APABLAZA, 2018).

De este modo, las interrogantes persiguen dar cuenta de algunos de los elementos en los cuales el sujeto estudiante se reconoce, evalúa y juzga en función de su rendimiento y de una suerte de ideario normativo. Con ello se busca poner en relación, por una parte, el semblante de una institución escolar inserta en los parámetros del rendimiento estandarizado, cuyo funcionamiento además opera bajo la lógica del *management* para su gestión y financiamiento (CARRASCO, 2013; APABLAZA, 2019) y, por otra parte, la subjetividad que entra en conflicto con un determinado régimen de expectativas.

Para profundizar en estos análisis se hace necesario considerar al menos dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, el régimen de normalización que opera como un campo de regulación y administración de ciertas conductas que, por su desajuste frente a las expectativas de rendimiento educativo, se vuelven objetos de patologización, corrección y medicalización (YUING, 2013). En este panorama la administración de la norma al alero de la psicometría amerita un examen detenido, toda vez que es la base para un perfil de estudiante caracterizado por su individualidad y autonomía (BAQUERO, 2008). En segundo lugar, se requiere precisamente mostrar la dimensión productiva de la intervención psicosocial sostenida al alero de los llamados *saberes psi* (FOUCAULT, 1990b; RAMÍREZ, 2008; BALTAZAR, 2017), en cuanto funciona como enclave *clínico-terapéutico* al interior de la trama escolar.

Gubernamentalidad y educación: aproximaciones preliminares

La opción de inscribir nuestro análisis desde la perspectiva de la gubernamentalidad obedece a cuestiones que deben ser explicitadas. Con este vocablo, Foucault (2006) da cuenta de un enfoque que le permite examinar la trayectoria de un arte de gobernar que se desplaza desde un ejercicio soberano a una implementación técnica de un régimen de gobierno de las conductas. De la mano de un énfasis sobre la vida —a saber, el poder biopolítico—, la gubernamentalidad abre a Foucault la posibilidad de describir la conformación del gobierno de la población como una cuestión simultáneamente política,

biológica y económica. En ese sentido, el autor atiende a la secularización del poder pastoral y a la organización y gestión de colectivos con características vitales compartidas que resultan en la gubernamentalización de los estados modernos. Si bien inicialmente Foucault enfatiza la noción de biopolítica como un modo de mostrar el desplazamiento de una forma de poder soberano que decide sobre la vida suprimiéndola (hacer morir), en favor de un poder que fomenta y administra la vida (hacer vivir); paulatinamente la noción de gubernamentalidad va ganando espacio en sus análisis a la hora de mostrar el recorrido histórico efectivo que toman las racionalidades de gobierno en el empeño administrativo de los estados, pero desde luego, más allá de sus límites institucionales.

Se trata, ciertamente, de observaciones cuyos matices requieren de una demora que desborda las pretensiones de este trabajo. No obstante, conviene recordar que -atendiendo a una de las más célebres definiciones que Foucault (2006) entrega de la noción-, la gubernamentalidad implica al menos tres elementos que operan en distintos niveles:

[...] el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. (p. 136).

[...] la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar «gobierno» sobre todos los demás: soberanía disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otro el desarrollo de toda una serie de saberes. (p. 136).

[...] el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se «gubernamentalizó» poco a poco. (p. 136).

La serie de cursos dictados por Foucault en el Collège de France entre 1976 y 1979 fueron ocasión para una elaboración de la categoría, a partir de una serie de decursos e inflexiones al interior de episodios históricos disímiles y de racionalidades diversas que se relevan y que van, a grandes rasgos, desde la medicina social a la biopolítica de las poblaciones, del poder soberano al biopoder, y del gobierno al liberalismo. Así, el enfoque de la gubernamentalidad ofrece a Foucault analizar el ejercicio del poder estatal, pero no como una estructura prevalente sino como una esfera de gobierno entre otras. Ante todo, el interés del autor estará en hacer explícitas las distintas racionalidades de gobierno que se van elaborando desde el antiguo poder pastoral hasta el neoliberalismo actual, pasando por la conformación de una razón de Estado y el liberalismo clásico, entre otros. Ahora bien, las investigaciones del autor establecerán una línea de continuidad que se extenderá hasta las democracias liberales surgidas en los siglos venideros, hasta llegar a solaparse con el despliegue de las sociedades neoliberales del siglo XX en sus diferentes versiones. En efecto, el curso *Nacimiento de la biopolítica*, de 1979, constituye un momento retrospectivo que permite al autor reconstruir el juego de relevos en los modos de gobierno que se disponen conformando una racionalidad neoliberal cada vez

más explícita. Así, la gubernamentalidad abre la pregunta por la gestión y dirección de las conductas en contextos de libertad en un entramado que vincula libertad, seguridad y norma. La gubernamentalidad permite a Foucault atender al refinamiento de formas de gobierno que operan de forma proporcional al abanico de libertades individuales que el escenario político y económico garantiza (FOUCAULT, 2007).

Para nuestros propósitos cabe destacar dos cuestiones. Por una parte, la vinculación de la gubernamentalidad con el desarrollo de los modelos liberales y neoliberales en los cuales Foucault descubre no sólo una propuesta política sino también un proyecto de configuración social determinado. Se trata, en ese sentido, de atender las múltiples experiencias que anudan a los sujetos, tanto a formas de autopercepción y de autogobierno, así como a esquemas normalizadores y reguladores de la conducta provenientes de racionalidades institucionales o sociales. En segundo lugar, la pertinencia de la gubernamentalidad como prisma para comprender los modos específicos de educación que tienen lugar en los escenarios neoliberales, donde las tensiones entre derechos, libertades y mercado resultan problemáticas.

Como ya hemos señalado, la gestión de la educación como política de gobierno de la población y como administración de recursos es decisiva en los escenarios actuales, en las también llamadas sociedades de control en las que también se juega la producción de modos de subjetividad en referencia a diversos elementos entre los que la institucionalidad educativa tiene un rol relevante. Algunos autores (VEIGA-NETO, 2013; GRINBERG, 2011, 2012; CORTÉS, 2012) han apelado a la gubernamentalidad como enfoque que examina la educación en contextos actuales como una esfera en la que participan dimensiones institucionales, así como tácticas de gestión y políticas de dirección de las conductas en ámbitos controlados de libertad.

Basándose en los análisis de *Seguridad, territorio y población* (FOUCAULT, 2006) y *Nacimiento de la biopolítica* (FOUCAULT, 2007), Veiga-Neto (2013) sostiene que la educación sería aquel estamento que modela la relación entre la *normación* disciplinaria y la normalización de la seguridad y las poblaciones (FOUCAULT, 2006) bajo la óptica gubernamental:

[...] es claro que la educación articula muchas cosas, pero es en esa articulación entre los individuos y las poblaciones –de las cuales esos individuos forman parte– que yo me intereso [...] Mientras que las disciplinas exigen instituciones donde actuar, la regulación de las poblaciones exige políticas que organicen sus acciones. (VEIGA-NETO, 2013, p. 2).

De este modo, es el uso de la norma el que ensambla el plano individual con el panorama de la población o, dicho con otra nomenclatura, entre el ámbito de la disciplina y el ámbito del gobierno. Esto ratifica la vigencia y persistencia de mecanismos normalizadores aun en racionalidades más flexibles de gobierno, tal y como se presentan en la actualidad.

Así también, Silvia Grinberg (2012) muestra la manera en que tanto las instituciones como las políticas educativas se han alineado con el gerenciamiento de la diversidad de modos de vida, según el cual la precarización se homologa a la posibilidad de cambio y de gestión del sí mismo. El neoliberalismo ha desplegado una racionalidad de gobierno

que renuncia al control de la totalidad en favor de una fragmentación y el abandono de los sectores sociales castigados por la miseria y la desorientación. De esta manera, la educación parece confirmar

[...] una nueva lógica de gobierno que, asentada sobre el gerenciamiento, configura un locus de la dirección de la conducta a partir de sujetos e instituciones llamadas a autogerenciarse para devenir innovadores y responsables, así como adaptables y flexibles a los cambios como condición de ser en el mundo. (GRINBERG, 2012, p. 66).

La gubernamentalidad resulta entonces clave para indagar la racionalidad que opera en sociedades de corte neoliberal y cómo ella establece un contrato de sentido con la vida escolar y con el modo como los sujetos dirigen su conducta al interior de esas dinámicas.

La cuestión de la norma

Para nuestros propósitos, recurriremos a algunos trabajos de Foucault (1990a, 1998a) previos al planteamiento explícito de la cuestión de la gubernamentalidad. Ello con el fin de pesquisar cómo el autor elabora una aproximación según la cual la norma funciona no únicamente como un instrumento restrictivo sino que, por el contrario, permite establecer divisiones y configurar un campo de operaciones efectivas. Para Foucault, esta dimensión operativa de la norma es materia fértil para un acercamiento analítico de las relaciones de poder que pone el acento en la productividad más que en la represión, y que entrega insumos metodológicos para el examen de las prácticas institucionales que se implementan entre los siglos XVIII y XIX. Foucault va a proponer sugerentes análisis sobre la conformación del “poder de normalización” (FOUCAULT, 1998a, p. 49). De este modo, en el curso del Collège de France del año 1975 –*Los anormales*–, el autor ensaya una indagación histórica de los elementos que conforman la categoría de anormalidad al interior del entramado médico-jurídico que va, a su vez, a alimentar el peritaje judicial—principalmente con una mirada psiquiátrica. Con esto se busca mostrar cómo ha tenido lugar un solapado desplazamiento en el aparato judicial, gracias al cual se hace posible el castigo, ya no de la falta o del delito, sino del individuo. Las figuras —diseñadas psicológicamente— del delincuente, del individuo peligroso, del depravado o el perverso, constituyen el resultado de un giro que Foucault pone bajo sospecha.

Bajo esta misma óptica, Foucault se detiene en el modo de funcionamiento del poder que organiza la ciudad apestada, en oposición al modelo exclusivo del leproso. Para enfrentar el flagelo altamente contagioso de la peste, las ciudades europeas del siglo XVIII elaboraron un protocolo de funcionamiento que, al contrario del modo como se había enfrentado la lepra, establecía un rígido control de los grupos y los individuos que simultáneamente permitía una detallada información y una minuciosa supervisión. Más que una simple expulsión o una puesta a distancia, se trata de un poder invasivo que se implementa como una observación cercana que da cuenta del estado de los individuos. De esta manera se observa que la reacción a la peste es una reacción positiva; una reacción de

inclusión, observación, formación de saber, multiplicación de los efectos de poder a partir de la acumulación de la observación y el saber (FOUCAULT, 1998a).

La peste ofrece uno entre los tantos casos de entramados de saber y poder, de los que Foucault se hizo lector atento, y que son analizados con cuidado bajo la denominación de *disciplinas*. La conformación de este poder disciplinario, basado en la observación microfísica, otorga al ejercicio de la norma un valor protagónico. De este modo, se genera un efecto de normalización a partir del funcionamiento conjunto de las distintas instituciones que integran mecanismos disciplinarios. Y para pensar la dimensión positiva—finalmente productiva—, de la norma, Foucault se acoge al aporte de Georges Canguilhem (1971), destacando, por una parte, el proceso global de normalización social en el que se inscribe la medicina y la educación, así como también el valor productivo, coercitivo y político que adquiere la norma como principio de calificación y corrección: así la norma “[...] siempre está ligada a una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo” (FOUCAULT, 1998a, p. 57).

Es entonces el valor performativo de la norma lo que va a servir a Foucault para desarrollar un análisis del poder que enfatiza ya no su dimensión restrictiva sino su papel productor, tanto de realidad —en el orden social—, como de verdad, en el orden del saber. Todo lo anterior, por cierto, al interior de una trama histórica, azarosa y contingente, pero cuidadosamente delimitada:

Lo que el siglo XVIII introdujo mediante el sistema de disciplina con efecto de normalización, el sistema disciplina-normalización, me parece que es un poder que, de hecho, no es represivo sino productivo; la represión no figura en él más que en concepto de efecto lateral y secundario, con respecto a mecanismos que, por su parte, son centrales en relación con ese poder, mecanismos que fabrican, mecanismos que crean, mecanismos que producen (p. 59).

Otro elemento que nos hará posible avanzar en una relación del plano normativo con el mundo escolar, se vislumbra en el curso *Securité, territoire, population*, del año 1978 (FOUCAULT, 2006). En la clase del 25 de enero Foucault se detiene en una distinción que puede ser sugerente. Se trata, como ya adelantamos, de una delimitación entre lo que es la normación y la normalización. Foucault recurre a Kelsen para inmediatamente distanciarse de una identificación estricta entre ley y norma para atender, por el contrario, a lo que denomina una codificación de la norma, vale decir, de un empleo y aplicación de la norma que desborda de modo generoso el ámbito legal y por tanto una implementación rigurosa que no dejase lugar a su desvío.

Foucault analiza cuidadosamente la distinción existente entre el modo disciplinario de poner en forma la norma y el lugar que esta tiene en la lógica de la seguridad (YUING, 2019). En términos generales, el uso de la norma en el caso de la disciplina funciona de modo tajante al interior de un espacio, en general institucional, que aísla al individuo: desde ahí se puede vigilar si acaso este realiza una conducta prohibida o permitida, si responde a determinado perfil, si se incorpora a un criterio definido de normalidad o si, por el contrario, se orienta a una cierta anormalidad (YUING, 2013, 2019; PALTRINIERI, 2012). Si adelantamos una proyección hacia la institucionalidad escolar chilena, bien

podemos mencionar como ejemplo de lo anterior las orientaciones que animan la Política Nacional de Convivencia Escolar al alero de la Ley de Violencia Escolar (CHILE, 2011) y el Decreto 170 (CHILE, 2009) que regula los criterios y procedimientos para determinar a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

De este modo, normalización disciplinaria se construye a partir de la búsqueda de un resultado –no siempre exitoso– y de los ajustes que en tal proceso se requieren:

La normalización disciplinaria consiste en plantear ante todo un modelo, un modelo óptimo que se construye en función de determinado resultado, y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo. (FOUCAULT, 2006, p.75).

Por su parte, en la lógica securitaria, la norma permite un quehacer libre, es decir, se dirige a la organización y captura de las cosas tal y como son efectivamente para luego asumir protocolos de regulación de ese plano efectivo. Así, la normación de la seguridad funciona no en el control exhaustivo del individuo sino en la racionalidad gubernamental, donde el cálculo de la probabilidad y la administración de los efectos a nivel del riesgo de la población son preponderantes. Se trata, en este sentido, de asumir la imprevisibilidad de la vida y de la gestión del fenómeno colectivo.

De este modo, complementando lo desarrollado en *Vigilar y castigar*, Foucault (1998b) destaca el carácter protagónico de la norma frente a su administración securitaria: en el caso de la disciplina, lo que tendría lugar sería una normación, una pretensión de organización de la realidad en la que el plano normativo es absolutamente relevante: “[...] intenta establecer los elementos mínimos de percepción y suficientes de modificación”, además “[...] la disciplina clasifica los elementos así identificados en función de objetivos determinados” (FOUCAULT, 2006, p. 75). La normación disciplinaria constituye entonces un intento obstinado por darle estatuto de realidad a una cuadrícula proveniente del mundo de la representación. El orden se toma por asalto al mundo e intenta imponerle su racionalidad. Dirigido especialmente a cuerpos para trabajar a partir de su docilidad, la disciplina distribuye en espacio y tiempo las conductas perseguidas y las organiza en secuencias y articulaciones en las que la norma es regla.

Para nuestros fines, no es casual entonces que Foucault repare en el empeño de “[...] distribuir a los niños escolarizados en jerarquías y dentro de clasificaciones” (2006, p. 75). Teniendo en vista, principalmente, la conformación de la escuela del siglo XIX, el autor señalará que en la escuela se adopta la disciplina como un modo de fijar procesos de adiestramiento progresivo que incorporan procedimientos de control que informan a su vez sobre clasificaciones en términos de logros: “[...] a partir de ahí, distingue entre quienes serán clasificados como ineptos e incapaces y los demás” (p. 75).

Tomando en cuenta el tránsito y el desplazamiento que han tenido las instituciones educativas hacia modelos permeables a la licuefacción de lo real (BEMBIBRE, 2007), a la fugacidad de lo social y la plasticidad del mercado como modelo de veridicción, es lícito entonces preguntarnos: ¿tiene aún algún lugar este viejo modelo normativo en el cotidiano escolar actual? Y si tiene algún lugar ¿de qué modos opera y bajo qué lógica la normación disciplinaria se encuentra con la escuela contemporánea? Pues bien, Ricardo Baquero junto a Mariano Narodowsky (1990) han llevado un trabajo sostenido en esta dirección.

Para los autores, el saber pedagógico ha mostrado una tendencia persistente en explicitar normalidades y en estipular y configurar su proceder en torno a ideales deseables y sus opuestos fallidos. Atendiendo a esta tendencia, no es aventurado subrayar la distancia del saber pedagógico con el paradigma cientificista que se perseguía en las ciencias humanas: el valor impositivo de la norma –su normatividad– constituye entonces el instrumento de su misma validación como saber. Dicho de otro modo, lejos de reconocer la positividad de los hechos o del dato, la normatividad pedagógica incrusta su régimen de validación en la nobleza y depuración de las metas que busca consolidar:

Sin embargo, esa voluntad de trasladar el método de las ciencias naturales a las humanidades, tan propia del positivismo, queda relegada a la continuidad de la ponderación de lo “normativo” más que de lo “positivo”: al contrario de lo acontecido con la economía, la sociología o la antropología, a la pedagogía no le llegó la revolución capaz de convertirla integralmente en “ciencia positiva”. (BAQUERO; NARODOWSKY, 1990, p. 37).

A partir de lo anterior, quisiéramos explorar algunos puntos de encuentro entre la puesta en forma del saber pedagógico y aquel dominio amplio y heterogéneo que hemos establecido como lo normativo. De este modo, aun cuando la pedagogía ha ido abandonando de modo paulatino el discurso de la descalificación y de la segregación, lo que ha puesto en su lugar son formas sutiles de administración en torno a la norma. La organización y taxonomización de conductas y ritmos en función del rendimiento y las expectativas se han conformado a partir de distinciones que se pretenden amparadas en la objetividad pero que presentan, de igual manera, algunos supuestos epistemológicos que convendría revisar. Baquero y Narodowsky lo señalan de la siguiente forma:

Se producen así formas de exclusión y de posterior inclusión. La pedagogía localiza y relocaliza, segrega e integra, posterga y actualiza la ocurrencia de fenómenos a la luz de su poder. Poder analítico, poder productivo; poder normalizador, capaz de determinar beneficios y perjuicios, alta calidad y baja calidad, normalidad y patología. (BAQUERO; NARODOWSKY, 1990, p. 39).

Toda la cuestión del rendimiento se desarrolla con relación a las evaluaciones de desempeño y a la categoría de *fracaso escolar* (UNZUETA, 2000; SANTOS TRETO *et al.*, 2010; ANTELM LANZAT; GIL LÓPEZ; CACHEIRO GONZÁLEZ, 2015). Una amplia literatura se ha dedicado a indagar en la causalidad de base de este fenómeno. A partir de este paradigma, se establece una línea de continuidad entre aquello que correspondería a la dimensión pedagógica y aquellos factores que entrarían dentro de una dimensión clínica o terapéutica del asunto. Efectivamente, en la escena escolar cotidiana confluyen hoy prácticas de alerta, detección, diagnóstico, derivación y tratamiento que acompañan el denominado normal desarrollo de los procesos de aprendizaje. Tiene lugar todo un campo de vigilancia y acompañamiento que, de modo un poco general, podemos denominar como psicopedagógico.

Desde luego, es también un campo que se pone en forma a partir de al menos dos condiciones. La primera es la concurrencia de los regímenes de saber ligados a la psicología y a la psiquiatría –principalmente a partir de teorías biomédicas comparadas

que establecen un contrato de sentido entre las nociones de desarrollo y de aprendizaje– como saberes garantes que atestiguan sobre el componente empírico del diagnóstico y de la detección. Sobre todo al amparo de la psicometría, la psicología ofrece una cuantificación y una taxonomía de los componentes cognitivos y de otros procesos que participarían del aprendizaje. En ese sentido, el psicólogo, por ejemplo, tendría la capacidad de examinar *interiormente*, en una dimensión profunda o no manifiesta, aquello que explicaría el proceso normal de aprendizaje. En segundo lugar, para que este modelo normativo tenga lugar, se requiere establecer –por medio de una reducción– al individuo como una célula de análisis eje de la comprensión y también de la intervención de estos procesos.

El individuo como lugar de respuesta

El protagonismo cobrado por el individuo en el examen de las situaciones de fracaso escolar va, según algunos autores, en desmedro de la escena compleja del cotidiano educativo (BAQUERO, 2008). Atendiendo a la heterogeneidad de los escenarios y contextos, se puede señalar que, en rigor, nunca existe el individuo en la escuela. No obstante, es precisamente el individuo el *lugar* o foco del análisis e intervención de la mirada psicopedagógica. Es en sus límites –señalados ante todo por sus facultades y componentes cognitivos–, donde se buscan las respuestas a aquello que fracasa en el aula. Una serie de procedimientos aislan y ficcionan una figura individual que debe responder al no cumplimiento de las expectativas de desempeño. Y es la misma psicopedagogía la que da forma –de la mano de la psicometría– a un perfil individual que debe dar cuenta de los motivos del fracaso escolar. Es en el pliegue que se forma entre test y mediciones descontextualizadas y estandarizadas –lejos de la diversidad y espesura de la escena escolar–, que se dibuja esta célula de análisis: el individuo; figura que toma entonces el lugar del alumno concreto o del docente que no cuenta con saberes psi que lo habilitarían para su correcto abordaje. A través de esta reducción lo que se desplaza es la integridad compleja del alumno: ese alumno que convive con compañeros, en lugares determinados, con una trama vital que lo acompaña y que a su vez se relaciona con diferentes profesores, considerados estos últimos como profesionales cuya habilidad es puesta en tela de juicio según sus competencias necesarias para hacer frente al estudiante. Pero esa multiplicidad de elementos que participan de la escena escolar es simplemente desdeñada. Toda una estructura epistemológica, discursiva e institucional se articula para buscar las razones de un rendimiento deficiente dentro de los linderos de la individualidad del alumno y del docente. De este modo, esta figura se constituye como la única verdaderamente responsable de la complejidad de una expectativa no cumplida. Baquero y Narodowsky (1990) expresan con contundencia el decurso que toma al estudiante individualizado como una hipótesis que responde a un problema al mismo tiempo que colabora en la formulación de una tentativa de saber experto. “Si el desempeño del alumno alerta, hay que observarlo en detalle, y sin ruidos, en un gabinete y con técnicas más precisas, más sofisticadas, más herméticas, de lectura menos comprensible (1990, p. 40).

Por cierto, este hermetismo de lo individual tiene relación con la complejidad del discurso científico y, desde esa perspectiva, produce un efecto de autoridad ante el cual

el ámbito pedagógico –pero de modo especial el alumno y el docente– no puede sino reconocer sus limitaciones y el desconocimiento de sí mismo. El dictamen de los saberes *psi* sólo se recibe y acepta como una suerte de pronóstico oracular de lo que se esconde tras lo manifiesto de las conductas.

En este sentido, Foucault, en *Nacimiento de la clínica* (1990a), exponía los elementos fundamentales que permitían la puesta en forma de una anatomía patológica centrada precisamente en la profundidad somática del individuo. Específicamente en el capítulo “Abrid algunos cadáveres”, da ocasión para mirar el momento en que la práctica y el saber clínico, sufre una torsión gracias al modo de trabajar con los cadáveres, inaugurando una mirada inédita fundadora del “volumen anatómico-clínico” (FOUCAULT, 1990a, p. 208). No se trata simplemente del acceso a una interioridad ya existente, sino más bien de una mirada médica que inaugura un nuevo régimen de enunciabilidad, traspasando la superficialidad del síntoma para descubrir la esfera espesa de la profundidad geológica de la enfermedad. Esta transformación también alude al carácter laboratorizado del individuo al que aludíamos recientemente: es en una suerte de recorte ficcional y aislado que surge el individuo como instancia resolutoria, capaz de entregar las respuestas de aquello que alcanza a comprenderse. La enfermedad y su curación van, desde ahora, a cobijarse bajo una figura atómica, claramente limitada y por tanto individual. Este gesto doble de producción y de primacía del individuo va a constituirse también en uno de los ejes centrales del trabajo de Foucault cuando este dirige su atención a la cuestión del poder. Este enfoque tendrá protagonismo y relevancia tanto cuando Foucault se preocupe de la disciplina, por ejemplo, en *Vigilar y castigar* (1998b), como cuando el autor plantea las nociones de biopolítica y gubernamentalidad (2001; 2006). De hecho, tal y como lo ha señalado Gilles Deleuze (1987), la emergencia del saber sobre el individuo en relación a la muerte en *Nacimiento de la clínica* no es en absoluto una mera cuestión epistemológica, sino que representa una puerta de entrada a la cuestión de las relaciones de poder. De esta manera, el saber positivo sobre el individuo va a ser posible en la medida que toda una época ha hecho del hombre un objeto de control y conocimiento. Así, en la medida en que las tecnologías disciplinarias aboquen buena parte de sus tareas a la gestión y al dominio de las relaciones de poder, va a dibujarse este rostro del individuo como resultado de técnicas normativas. Por cierto, es este dominio disciplinario del individuo –en el doble sentido del término; como objeto de saber y como control de su conducta– el que va a servir de pivote para el desarrollo de los llamados saberes *psi* y su incursión como prácticas sociales (FOUCAULT, 1998a, 1998b).

Ahora bien, para nuestros propósitos nos interesa mostrar la forma en la que derivan estas operaciones al distrito de lo escolar, bajo la forma del potencial individual que debiesen desplegar los estudiantes de manera irrecusable por efecto de las prácticas educativas. Dada su virtud potenciadora, el proceder de la escuela, en ese sentido, debe inapelablemente conectarse con el desarrollo natural de los estudiantes, lo que implica entonces que las razones de cualquier fracaso, demora o anomalía en los resultados a alcanzar, debiese entenderse como propiedad o atributo de los individuos. El aprendizaje escolar resulta entonces en un proceso cuyo logro estará condicionado por procesos

internos del alumno y cuya responsabilidad también recaerá en las competencias individuales del docente.

Tras este análisis deberemos volver a la cuestión que nos preocupa: cómo la escuela moderna ha incorporado una dimensión normativa y cuáles son las características que asume esta gestión de la normalidad. Todo un aparataje legal, reglamentario, institucional y por supuesto pedagógico, va a concurrir en la conformación de este terreno normativo en el que funciona la escuela contemporánea.

Norma y escolaridad: una revisión del marco chileno

Ahora bien, vale entonces instalar la pregunta: ¿Cómo se manifiesta este proyecto normativo al interior de la escuela? Para ello es ineludible una revisión somera acerca de algunas normativas que regulan y orientan el cotidiano escolar. Como ya anticipamos, nuestro trabajo estará enfocado en la realidad chilena.

Ciertamente, el análisis del modelo neoliberal que Foucault (2007) desarrolla, dialoga de forma oportuna con el modo en que se han implementado las políticas educativas en Chile. Es sabido que este país ha sido uno de los primeros lugares donde la aplicación de las doctrinas económicas neoliberales se ha llevado a cabo, en especial con las orientaciones provenientes de la llamada Escuela de Chicago (BROWN, 2015).

Ahora bien, en la esfera educativa esto significó una serie de transformaciones tanto a un nivel conceptual como en el modo de organización y funcionamiento institucional. Transformaciones llevadas a cabo principalmente durante la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1989) pero continuadas y profundizadas por los gobiernos elegidos luego del retorno a la democracia (BELLEI, 2015; RUIZ ENCINA, 2019).

Así, se puede señalar en términos generales que, en un primer momento tuvo lugar un desmantelamiento del proyecto educativo desarrollista en el que el Estado participaba activamente. En efecto, estas modificaciones estructurales de la institucionalidad educativa se orientan, por sobre todo a una *despolitización* y disciplinamiento de los actores involucrados -docentes, asociaciones gremiales, organizaciones de padres- en favor de una racionalidad centrada en la gestión y la eficiencia (RUIZ SCHNEIDER, 2010). Esto va de la mano con una “[...] reducción drástica del gasto fiscal en educación y en general de todo el gasto social” (RUIZ SCHNEIDER, 2010, p. 103).

Posteriormente, en una segunda instancia, cobran protagonismo las teorías del capital humano, promoviendo un lazo estrecho entre educación y desarrollo económico, basado en una perspectiva donde el rendimiento se considera clave. A partir de este momento, la restricción económica y el disciplinamiento social dan paso a una racionalidad de mercado donde el Estado quedará restringido a meramente acompañar el despliegue de un mercado educativo. En este punto, los principios de subsidiariedad y de libertad de enseñanza, ratificados en la Constitución de la dictadura, resultan fundamentales. El principio de subsidiariedad señala que el Estado debe “[...] respetar el adecuado cumplimiento de los fines propios de los organismos sociales intermedios como las familias, las organizaciones gremiales y comunales” (RUIZ SCHNEIDER, 2010, p. 105). Desde esta perspectiva, es la familia la institución que debe velar por la formación de los niños, lo que exime al Estado de enfrentar la educación como un derecho universal garantizado.

Por otra parte, la libertad de enseñanza se presenta como el reverso de la tarea educacional que compete al individuo en su esfera privada. Son los individuos en sus emprendimientos privados quienes configuran un mercado que oferta educación y formación en alternativas diversas que compiten entre sí.

Así vemos cómo el papel del Estado queda reducido a ser un supervisor externo de un mercado educativo articulado entre la decisión de la familia y la oferta de emprendimientos privados. Por cierto, es una racionalidad simultáneamente instrumental e individualista la que domina este esquema.

Vale la pena destacar las transformaciones claves que conforman los pilares centrales del sistema educacional chileno al alero de las reformas antes mencionadas. De acuerdo a algunos autores, ellas son: 1) la descentralización de la educación estatal; 2) la privatización de la educación; 3) el sistema de financiamiento basado en la competencia y 4) la medición y rendición de cuentas (BELLEI, 2015; CARRASCO, 2013).

En primer lugar, subrayamos el desmantelamiento del Estado como responsable de dar garantía sobre el derecho a la educación. Esto se plasma en la descentralización de la administración de las escuelas, que traspasa los establecimientos educativos estatales a los municipios. Por otra parte, la privatización y la competencia conjugaron dos elementos fundamentales del proyecto educativo neoliberal. La reforma incorporó al sector privado para ampliar la cobertura educativa y así generar un sistema de competencia entre los establecimientos educativos que reciben subvención estatal, bajo el supuesto que dicha competencia regularía la calidad de las escuelas. De esta forma, la privatización en el ámbito educativo se instala bajo las reglas de un *cuasimercado*, es decir, mediante un sistema de financiamiento a la demanda -denominado *voucher*-, donde las familias, haciendo uso de su derecho constitucional a la libre elección, escogen el colegio para sus hijos. Así, los establecimientos educacionales compiten por captar la atención de las familias para recibir el financiamiento. El número de alumnos matriculados y asistentes se vuelve decisivo en esta racionalidad.

Por último, otro elemento que caracteriza el sistema educacional chileno articula la autonomía que el Estado le otorga a las escuelas para cumplir sus objetivos (*dejar hacer*) y con los mecanismos de control que conforman en su conjunto el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en la Educación, restringiendo finalmente el campo de libertad que tienen las escuelas. Dichos mecanismos de control incluyen: la fiscalización de los recursos, la estandarización en todos los niveles de acción (currículum, enseñanza y gestión) y la medición de los resultados mediante pruebas estandarizadas. En su conjunto, dichos mecanismos configuran un sistema de rendición de cuentas, que condiciona la entrega de recursos al cumplimiento de las metas de las escuelas o en su defecto la implementación de sanciones, que incluso pueden llegar al retiro del financiamiento estatal.

En ese sentido, la articulación entre neoliberalismo e inclusión constituye uno de los efectos más nítidos y productivos que ha generado el funcionamiento de este sistema educacional. Por un lado, el neoliberalismo, como una racionalidad que desborda lo económico y que regula la vida cotidiana y el campo social (BROWN, 2005; DUGGAN, 2004), se extiende al campo educativo por medio de una mentalidad de gobierno centrada en el cálculo de costo-beneficio aplicada en cualquier área de la vida social y que tuvo

un engranaje certero con el capacitismo o el rendimiento medido a través de específicos indicadores de aprendizaje (RIZVI; LINGARD, 2013). Por otro lado, la inclusión, señala una estrategia cuyo fin es reconducir el comportamiento de ciertos grupos sociales identificados como sujetos vulnerables a formas de discriminación, marginalización e incluso exclusión del sistema escolar, cuyo desempeño escolar se mide en función del rendimiento en los ritmos de aprendizaje y del cumplimiento de las metas establecidas por las pruebas estandarizadas.

Es en este contexto que se explican nuestros análisis. En efecto, algunos autores (CARRASCO, 2013; APABLAZA, 2019) han mostrado que el protagonismo de la dimensión normativa en el mundo escolar viene dado por cómo este es capaz de configurar prácticas institucionales que contribuyen a estimular procesos de subjetivación. El caso de Chile es, por cierto, ejemplificador de esta tendencia. En este contexto es necesario atender a la existencia efectiva de un marco jurídico y normativo –provisto a nivel oficial–, que regula y entrega pautas para el manejo, tanto de cuestiones relativas a rendimiento académico, así como de conducta y convivencia escolar.

Brevemente, se trata de una serie de normativas y legislaciones que buscan enfrentar la heterogeneidad que presenta la cotidianeidad escolar, intentando con ello disminuir sus efectos y su impacto en el logro escolar. Por otra parte, este marco permite la articulación concreta de la dimensión individual de la normalización escolar con su regulación a nivel poblacional. Con ello se verifica el alcance gubernamental de estas normativas que incide a escala global al mismo tiempo que impacta en perfiles individuales y por tanto también en la subjetividad. Haciendo un barrido sin pretensión exhaustiva, podemos encontrar los *Programas de Integración Escolar* (PIE), que regulan la atención y la asignación de recursos para estudiantes diagnosticados con *Necesidades Educativas Especiales* (NEE) de acuerdo a la *Ley de Inclusión Escolar 20.845/2015* y al *Decreto Supremo 170/2009*. Son estas medidas las que regulan y organizan la intervención de las herramientas psicoeducativas en el cotidiano escolar. En este mismo registro se pueden sumar la denominada *Política de Convivencia Escolar 2015-2018* basada en la Ley General de Educación 20.370 y en la Ley 20.536 sobre *Violencia escolar*, además de la reciente Ley 21.128/2018, conocida como *Ley Aula segura*. En especial, este marco normativo revisa el alcance de las sanciones y puniciones que pueden llevar a cabo los colegios frente a conductas que se consideren violentas y que atenten contra la institución. En el mismo registro, el *Manual de implementación de los Proyectos de Integración Escolar* (PIE) indica con minuciosidad –a partir del Decreto 170/09 del Ministerio de Educación que regula la Educación Especial–, los tipos de diagnóstico y el especialista requerido para diferentes tipos de NEE, además de indicar el tiempo de validez y pertinencia de aquellos diagnósticos. De este modo, puede advertirse, por ejemplo, que todo diagnóstico que implique desarrollo intelectual y que se pronuncie sobre “conducta adaptativa o funcionamiento intelectual” debe ser avalado por un profesional psicólogo con “pruebas de medición del coeficiente intelectual.” (CHILE, 2016, p. 31).

De esta manera, se elabora un estricto anudamiento entre la *Ley de Inclusión Escolar* 20.845 que se orienta, de modo general, a la no discriminación, con el ya mencionado Decreto 170/09 que regula las especificaciones y requisitos profesionales, terapéuticos y

diagnósticos que deben cumplir los establecimientos que desean llevar a cabo labores de integración.

Del mismo modo, el Decreto 83/2015 establece y regula las adecuaciones curriculares que pueden ser parte de los PIE, señalando como primer elemento requerido para esta tarea, un proceso de “Evaluación Diagnóstica Individual” (CHILE, 2015, p. 33), que debe además ser dirigido de acuerdo con el *Registro de profesionales para evaluación y diagnóstico*, sistema que establece la pertinencia y competencia de diversas especialidades según el tipo de discapacidad o Necesidad Especial.

Un punto relevante en este aparataje normativo consiste en la gestión de recursos económicos. En efecto, a partir de lo anterior, el mismo Decreto 170 establece, en el Título III, las *Necesidades Educativas Especiales* (NEE) que son beneficiarias de una subvención económica especial. De esta manera, los diagnósticos por *Trastornos Específicos del Aprendizaje* (TEA), los *Trastornos Específicos del Lenguaje* (TEL), los *Trastornos de Déficit Atencional* con o sin Hiperactividad (TDAH) y los rangos limítrofes o descendidos en pruebas de Coeficiente Intelectual, forman parte del catálogo de condiciones que permiten a las escuelas gestionar recursos anexos en función de la participación y apoyo profesional. Desde luego, en la definición de estas NEE, toma protagonismo el ámbito neurocognitivo, incorporando un protocolo estricto en sus momentos de detección, derivación, diagnóstico y seguimiento, en que la participación de instrumentos de verificación psicométrica es decisiva.

Otro elemento relevante en la lógica gubernamental que funciona en el contexto chileno dice relación con el *Sistema de medición de calidad de la educación* (SIMCE). Se trata de una instancia evaluativa obligatoria de tipo censal y cuyos resultados permiten establecer un ranking de calidad respecto del servicio educativo que ofrecen los establecimientos educacionales. Cabe destacar la marcada intencionalidad que adquiere el valor de los resultados a nivel de la opinión pública en coherencia con el supuesto de competencia que regula el mercado educacional, pues será la información oficial de estos resultados los que permitirán, a las familias, disponer de elementos para elegir la educación de sus hijos a partir de indicadores de calidad. Al mismo tiempo, como medida de nivelación de la competencia entre los colegios, el SIMCE permite a los equipos directivos de los establecimientos educacionales certificar a todos aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales permanentes, para de esta manera establecer un cálculo respecto de su impacto en el indicador global. Para ello, nuevamente, la medida tiene como requisito contar con el respaldo, firma y pertinencia de los profesionales que diagnostican las discapacidades. Ello abre las puertas a un continuo pronunciamiento normativo sobre las capacidades y condiciones de los estudiantes. En definitiva, esto resulta en una incidencia decisiva de los profesionales del ámbito de saberes médicos y *psi* en el estatus de los alumnos al interior de su escuela, al punto de comprometer los indicadores de calidad con los cuales las escuelas se promocionan, además del presupuesto y el aporte económico del que disponen las autoridades escolares.

En ese sentido, el proyecto normativo gubernamental del Ministerio de Educación de Chile, entrega directrices de cómo administrar los discursos y prácticas en torno a la normalidad y a la diferencia. Para ello dispone de un *Marco de la Política de Convivencia Escolar*, así como a través de los ya mencionados *Proyectos de Integración Escolar*. Con

todo, como señalamos al inicio del trabajo, lo relevante es que es el plano normativo el que constituye el engranaje que conjuga la esfera del gobierno con la esfera individual entregando consistencia oficial al quehacer cotidiano institucional. Lo normativo se confirma entonces como el engarce entre la labor disciplinaria con el gobierno a distancia.

Autoridad de saberes *psi* y desempeño: la subjetividad desafiada

Algunos autores (DEVALLE; VEGA, 2006; APABLAZA 2018; 2019) han mostrado de qué forma las declaraciones y propósitos de las políticas educativas –además de sus contenidos curriculares y una serie de documentos instructivos–, suponen una referencia a un estudiante ideal que respondería de modo satisfactorio a todas las exigencias y expectativas de la política educativa. Y es a título de este enfoque que la apelación a los saberes *psi* se hace una cuestión necesaria. Es a título de su autoridad que las normas se implementan y se gestionan de acuerdo a una diversidad de programas específicos, implementados según los distintos contextos y políticas educativas de turno.

No es nuestro propósito hacer una revisión exhaustiva de todos estos programas y sus características singulares. Ello desbordaría el alcance de nuestra reflexión. No obstante, sí nos parece oportuno profundizar en el grado de autoridad que cobran estos saberes *psi* en este contexto. En esta línea, Ricardo Baquero (2008) ha elaborado una crítica a esta intromisión de los saberes *psi* en el ámbito educativo. Desde su punto de vista, la mirada psicoeducativa arrastra algunas omisiones cuando asume la tarea de juzgar sobre las posibilidades y capacidades de los alumnos. Y dentro de esta crítica, la pertinencia y suficiencia de la psicometría tiene un lugar decisivo. Al respecto sostiene:

Debería llamar nuestra atención que sean los abordajes de tipo psicométrico los que posean aquel prestigio o confianza en su potencial para dirimir nuestras dudas sobre los logros y posibilidades de los sujetos. Nótese, como señala Mehan, que el tipo de saber que produce un abordaje de tipo psicométrico/individual es una suerte de saber descontextualizado, que partiendo de un encuadre rutinario en el que la interacción con el sujeto está regulada y minimizada, obtiene resultados a ser interpretados por lo que han obtenido otros sujetos en situaciones similares. (BAQUERO, 2008, p. 20).

Con esta crítica, lo que se pone en cuestión es el valor predictivo –y si se quiere veridictivo– de la psicometría. No se trata, en todo caso, de negar su legitimidad, sino de al menos establecer cierta cautela a la hora de establecer pronósticos y predicciones respecto del desempeño de los alumnos, toda vez que trabaja con un individuo cualitativamente diferente del que efectivamente opera en el contexto escolar. Con todo, está siempre el riesgo latente de que toda la escuela ceda con facilidad y termine dando cumplimiento a la profecía que el saber experto dicta. En este panorama, el peso que tiene la mirada de tipo *psicológico/descontextualizada* es decisiva por su grado de cientificidad y valor predictivo, pero ello al precio de poner al sujeto-estudiante en confrontación con lo que la expectativa de normalidad le atribuye. Dice Baquero:

Como sabemos, independientemente de que las pruebas psicométricas midan lo que afirman medir, poseen el cruel papel de advertirnos sobre aquellos sujetos que, en razón de sus magros resultados, están claramente en riesgo en términos escolares. (2008, p. 21).

Desde esta perspectiva, más que abandonar el aporte de los saberes *psi* al interior de la escuela, se trata ante todo de que su intromisión debe ser atendida con cuidado, alejándola de un aplicacionismo fácil y teniendo en consideración las mediaciones y vacilaciones que requiere la especificidad que guardan los procesos de aprendizaje en el contexto escolar cotidiano. Ahora bien, parece ser que bajo una racionalidad gubernamental que presiona por establecer parámetros generales de normalidad y gestión de las diferencias, estas precauciones son más difíciles de sostener. Parece ser que, por el contrario, el aporte de los saberes *psi* tiende a establecer patrones de diferenciación tanto en el orden del rendimiento como en el orden de la conducta. Esto, a su vez, alimenta la autoridad y la legitimidad que el saber experto sostiene y administra.

Un ejemplo de esta inflación normativa que se nutre de esta suerte de inercia del cotidiano escolar la podríamos encontrar en un artículo (JADUE, 2002) que se refiere específicamente a los factores psicológicos que inciden en el rendimiento escolar. Este trabajo se enmarca disciplinarmente en el área de la psicología con orientación clínica, pero estableciendo sugerentes vínculos que articulan escuela, problemas de aprendizaje y cuestiones de salud mental. Se trata además de un trabajo que está publicado en una de las más prestigiosas revistas sobre educación de Chile. Para nuestro propósito, dicha investigación ilustra de manera privilegiada los elementos referenciales frente a los cuales se configura el perfil de la subjetividad escolar; una dimensión que no siempre es puesta de relieve y que queda muchas veces desatendida frente a los abundantes análisis que existen sobre la escolaridad a nivel institucional. Por otra parte, el texto muestra de modo manifiesto la tonalidad y nomenclatura –el régimen discursivo– que estructura y orienta la investigación en educación. De este modo, nos parece –sin agotarse en estas características–, un muy buen ejemplo para mostrar las interferencias entre normalidad, rendimiento, conducta y subjetividad que nutren los discursos y la perspectiva con que se aborda la cuestión del desempeño escolar. No se trata, desde luego, de hacer de este trabajo un eje de toda la problemática, pero sí una referencia que permite vislumbrar una tonalidad y una perspectiva que son, en cierta medida, compartidas y predominantes en el análisis que se hace de aquellos desvíos que son parte de la realidad escolar. De este modo, sin la menor pretensión de circunscribir el debate en este trabajo en particular, sí creemos que nos permite al menos ilustrar y dirigir las preguntas que nuestro trabajo pretende poner de manifiesto.

Antes que nada, destaca en este artículo, el parecido de familia que ofrece la autora entre bajo rendimiento, fracaso y deserción escolar, nociones todas que, se promete, van a ser abordadas desde un enfoque clínico tradicional. Desde un inicio se advierte una vocación terapéutica en el escrito, que establece para ello un catálogo de los elementos que participan en la constitución de perfiles emocionales que resultan en problemas de escolaridad. Sin declararlo de modo manifiesto, se puede percibir cómo las observaciones de la investigación toman su autoridad y legitimidad desde el ámbito psicológico, y de modo especial, psicopedagógico. Llama también la atención la afirmación inicial de que

los problemas escolares repercuten tanto en la salud mental de los estudiantes, así como en las expectativas de logro que los padres tienen de ellos. Además, esta apelación a la familia como instancia irrenunciable va de la mano con una jerga médica que califica sin sutilezas el ámbito emocional de los estudiantes:

La mayoría de los alumnos que presentan dificultades emocionales y conductuales poseen leves alteraciones en su desarrollo cognitivo, psicomotor o emocional, sin que –en general– puedan ser asignados a categorías diagnósticas específicas tales como retardo mental, síndrome de déficit atencional o trastornos específicos del aprendizaje. (JADUE, 2002, p. 193).

A partir de lo anterior, se señala que estas alteraciones se manifiestan en conductas disruptivas que entrarían en conflicto con la enseñanza escolar que estaría, en general, destinada a niños normales o promedio los que, por tanto, no presentan diferencias entre sí ni alteraciones, desviaciones o lentitud en su trabajo.

Desde esta perspectiva, toda desviación respecto de la normalidad pone al estudiante en riesgo de bajo rendimiento y fracaso escolar, denominación que se referiría, sobre todo, a características personales que lo predisponen a experiencias personales de amplio espectro que van desde el bajo logro académico hasta la drogadicción. Así, se va elaborando un perfil del alumno problemático que integra tanto cuestiones cognitivas como factores emocionales e incluso sociales, bajo categorías de riesgo o de franco diagnóstico clínico ligado al aprendizaje.

Como puede apreciarse, se trata del bosquejo que guarda cierto parecido con lo que Foucault (1998b) llamó como individuo peligroso, pero a un nivel escolar. Un perfil de estudiante cuya desviación lo pone bajo sospecha no solo de educabilidad sino también de sociabilidad. Es más aún, en el análisis que hemos tomado de referencia, se profundiza en aspectos que involucran factores variados de la personalidad: déficits cognitivos, escasas habilidades sociales y problemas emocionales, entre otros. Por supuesto, todas estas características perturban no solo al individuo, sino que descomponen y degradan su ámbito de socialización y acción en el mundo. El juicio de la investigación es tajante a este respecto:

Es necesario hacer notar que el alumno que molesta a otros en clase y en los recreos no ha aprendido un modo apropiado de hacer amigos y de establecer relaciones interpersonales. Generalmente son niños infelices, aislados por sus compañeros de curso e impopulares entre sus profesores. (JADUE, 2002, p. 195).

En definitiva, a partir de la variable rendimiento –es decir de la evaluación de su desempeño académico entendido desde una lógica normativa–, se establecen y proyectan perfiles que comprometen la subjetividad de modo integral, llegando incluso a pronosticar afirmaciones respecto de la felicidad de los alumnos. Es entonces la misma racionalidad psicoeducativa la que llama a los estudiantes a reconocer o establecer valoraciones subjetivas en relación a los referentes que establece la escuela. Así, la vida de un sujeto queda capturada por una racionalidad normativa –ceñida a la escuela–, que la sanciona, regula y juzga.

Desde nuestra perspectiva, valdría entonces la pena al menos preguntarse por las dimensiones y el protagonismo que toma el rendimiento escolar como ámbito de reconocimiento subjetivo. Podría tal vez pensarse que el modo en que un sujeto se desempeña en la escuela usurpa su lugar, se hace pasar por él y da lugar a juicios generales sobre su persona. No obstante, es el protagonismo y la hegemonía del rendimiento académico lo que permite este tipo de formulaciones sobre el individuo de modo integral.

Generalmente los niños con problemas emocionales, conductuales y sociales presentan déficit en las habilidades de socialización, pobre autoconcepto, dependencia, sentimientos de soledad, conducta disruptiva, hiperactividad, distractibilidad, e impulsividad, lo que afecta su rendimiento en la escuela. Es tal la heterogeneidad que presenta este grupo de estudiantes, que es posible afirmar que la única característica común que poseen es el bajo rendimiento escolar. (JADUE, 2002, p. 99).

De este modo, el bajo rendimiento escolar constituye el signo decisivo frente al cual se dibuja una subjetividad –la del estudiante– que representa entonces también una distancia frente a la normalidad. Pero como hemos visto, se trata de una norma que es tan disciplinaria como gubernamental, que expresa tanto el propósito y el deseo de conducir la conducta globalmente de acuerdo a determinadas expectativas, así como también el modo en que operan las instituciones localmente, apegadas a patrones disciplinarios. De esta manera, el estudiante está, por una parte, mirándose a sí mismo a la vez que está mirado por las instancias de control legitimadas a su vez por el saber experto de orientación psicoeducativa.

Ideas de cierre

Como hemos podido ver, la escolaridad se ofrece como una instancia que genera efectos en los sujetos. Las instancias normativas son las que, según hemos visto, permiten articular un plano global con elementos presentes a nivel individual. Los aportes de Foucault sobre la gubernamentalidad constituyen, en ese sentido, un instrumental prolífero y diverso para dar cuenta de la mecánica normativa en estos distintos planos. De esta manera, al alero de los usos variados del plano normativo se establecen vínculos y tensiones entre la dimensión de conjunto y el desempeño individual. Además, esta esfera normativa se acopla y gana predominio en virtud de la conformación de instancias de saber experto –amparadas en un enfoque psicoeducativo–, que dominan la cotidianidad de las prácticas escolares. Por cierto, se trata de una instancia que ha buscado vestirse con los ropajes de la ciencia para organizar, clasificar e incluso predecir la conducta de los sujetos. Hemos visto también que ello es posible por ciertos recortes analíticos de los que se ha provisto el enfoque psicopedagógico en los que el foco de atención y de las explicaciones está siempre concentrado en el individuo como entidad autónoma, desgarrada de la escena escolar y portadora de las razones que explicarían su propio desempeño, sus aciertos y extravíos.

Por la misma razón, hemos revisado los elementos que dan al enfoque psicopedagógico una vocación normativa. Junto a Foucault, hemos podido advertir que lo normativo establece

y funda modos de organización de los individuos, así como formas de conocimiento legitimado y auto-reconocimiento, cuyos efectos productivos se engranan para la producción de subjetividades específicas y puestas en el lugar del desvío. Es la norma el territorio en el que se encuentran tanto el gobierno a distancia como el control disciplinario.

Finalmente, tomando una referencia ilustrativa, hemos ensayado una aproximación al campo discursivo desde el que se construye un saber experto de inspiración psicoeducativa que no solo se pronuncia sobre el rendimiento escolar, sino que también apunta a proyectar juicios sobre todas las dimensiones de la persona, invitando de paso a poner modelos de identificación a la subjetividad.

Referencias

ANTELM LANZAT, Ana M.; GIL-LOPEZ, Alfonso J.; CACHEIRO-GONZALEZ, María Luz. Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. **Educación y Educadores**, Chia, v. 18, n. 3, p. 471-489, sept. 2015. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.6>

APABLAZA, Marcela. Política de convivencia escolar: gubernamentalización de la escuela y sus tecnologías de gobierno. *In*: FOLLEGATI, Luna; KARMY, Rodrigo (comp.). **Estudios en gubernamentalidad**: ensayos sobre poder, vida y neoliberalismo. Viña del Mar: Communes, 2018. p. 281-321.

APABLAZA, Marcela. The production of the problem of difference in neoliberal educational policies. *In*: MATUS, Claudia (ed). **Ethnography and education policy**: a critical analysis of normalcy and difference in schools. [S. l.]: Springer, 2019. p. 73-92.

BALTAZAR, Tiago. Os saberes “psi” no diagnóstico de história da loucura de Michel Foucault. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 860-881, dez. 2017.

BAQUERO, Ricardo. De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. *In*: BAQUERO, Ricardo; PÉREZ, Andrea; TOSCANO, Ana Gracia. **Construyendo posibilidad, apropiación y sentido de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2008. p.15-19.

BAQUERO, Ricardo; NARODOWSKY, Mariano. Normatividad y normalidad en Pedagogía. **Alternativas**, Alicante, v. 4, n. 6, p. 35-46, 1990.

BELLEI, Cristian. **El gran experimento**: mercado y privatización de la educación chilena. Santiago de Chile: LOM, 2015.

BEMBIBRE, Jorge. La escuela en crisis. . .por fin. **Esperando a Godot**, Buenos Aires, v. 3, n. 14, p. 42-48, 2007.

BROWN, Wendy. **Undoing the demos**: neoliberalism’s stealth revolution. [S. l.]: Zone Books Near Futures, 2015.

CAETANO, Pedro Jorge. Em torno da hermenêutica da escola: anatomia de uma política em mutação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e184044, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844184044>

CANGUILHEM, George. **Lo normal y lo patológico**. Buenos Aires: SXXI, 1971.

CARRASCO, Alejandro. Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. **Observatorio cultural**, Santiago de Chile, v. 15, n. 1, p. 4-10, 2013.

CHILE. Ministerio de Educación. **Decreto 170**: fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago de Chile: Mineduc, 2009.

CHILE. Ministerio de Educación. **Diversificación de la enseñanza**: unidad de currículum. Santiago de Chile: Mineduc, 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. **Ley n. 20.536**. Ley sobre violencia escolar. Promulgada el 8 de septiembre de 2011. Santiago de Chile: Mineduc, 2011.

CHILE. Ministerio de Educación. **Manual de apoyo a la inclusión escolar en el marco de la reforma educacional**. Santiago de Chile: Mineduc, 2016.

CORTÉS, Ruth. "La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa //: CORTÉS, Ruth; MARÍN, Dora (comp.). **Gubernamentalidad y educación**: discusiones contemporáneas. Bogotá: IDEP, 2012. p. 17-34.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Buenos Aires: Paidós, 1987.

DEVALLE, Alicia; VEGA Viviana. **Una escuela en y para la diversidad**. Buenos Aires: Aique, 2006.

DUGGAN, Lisa. **The twilight of equality**: neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy. Boston: Beacon Press, 2004.

FOUCAULT, Michel. **El nacimiento de la clínica**: una arqueología de la mirada médica. Buenos Aires: Siglo XXI, 1990a.

FOUCAULT, Michel. **Los anormales**: curso en el Collège de France 1974-75. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1998a.

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica**: curso en el Collège de France 1978-1979. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Seguridad, territorio, población**: curso en el Collège de France 1977-1978. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990b.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar**: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 1998b.

GRINBERG, Silvia. Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral. *In*: CORTÉS, Ruth; MARÍN, Dora (comp.). **Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas**. Bogotá: IDEP, 2012. p. 61-80.

GRINBERG, Silvia. Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento: reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. *In*: ENCUENTRO DE CÁTEDRAS DE PEDAGOGÍA DE UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS, 8., 2011, Buenos Aires. **Actas...** Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 2011. p. 1-20.

JADUE, Gladys. Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento escolar, al fracaso ya la deserción escolar. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, n. 28, p. 193-204, 2002. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100012>

PALTRINIERI, Luca. **La sanction éducative**. Une recherche-action. París: Éditions Pétra, 2012.

RAMÍREZ, Álvaro. Los saberes psi y las réplicas de prácticas sociales moralizantes. **Katharsis**, Antioquia, n. 5, p. 37-60, 2008.

REVEL, Judith. **Le vocabulaire de Foucault**. Paris: Ellipses, 2002.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. **Políticas educativas en un mundo globalizado**. Madrid: Morata, 2013.

RUIZ ENCINA, Carlos. **La política en el neoliberalismo: experiencias latinoamericanas**. Santiago Chile: LOM ediciones, 2019.

RUIZ SCHNEIDER, Carlos. **De la República al mercado**. Santiago de Chile: LOM, 2010.

SANTOS TRETO, Yoel *et al.* Factores asociados al fracaso escolar en estudiantes de medicina del Policlínico Facultad Vicente Ponce Carrasco. **Revista Médica Electrónica**, Matanzas, v. 32, n. 2, 2010. Disponible en: <http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202010/vol2%202010/tema6.htm>. Acceso en: 20 dic. 2019.

UNZUETA, Carla. El fracaso escolar: un síntoma moderno. **Revista Ciencia y Cultura**, La Paz, n. 8, p. 97-100, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Biopolítica, normalización y educación. *In*: RUVITUSO, Mercedes *et al.* (comp.). **Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano nº 1**. Buenos Aires: Unipe, 2013. p. 45-56.

YUING, Tuillang. De normas y palabras: para pensar la escuela en clave performativa. **Praxis & Saber**, Boyacá, v. 4, n. 7, p. 103-118, 2013.

YUING, Tuillang. Foucault como filósofo de la educación: un balance crítico de sus contribuciones. **Hermenéutica Intercultural Revista de Filosofía**, Santiago de Chile, n. 32, p. 127-144, 2019.

Recibido en: 22.10.20
Revisado en: 09.02.21
Aprobado en: 06.04.21

Tuillang Yuing Alfaro es doctor en filosofía por la Pontificia Univerisdad Católica de Valparaíso. Profesor de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia Humanismo Cristiano. Líneas de investigación: filosofía de la educación, filosofía de las ciencias sociales y filosofía contemporánea.

Marcela Apablaza Santis es doctora en ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. Líneas de investigación: políticas educativas e inclusión y estudios de gubernamentalidad en salud y educación.