



**Universidad Nacional
de Tres de Febrero**

TESIS

Maestría en Políticas y Administración de la Educación

Autora: **María del Carmen Cedrés**

Directora: *Beatriz Uralde*

T
CED
PAE

**UN ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES
DE LOS MAESTROS SOBRE EL FRACASO ESCOLAR**

INDICE

Resumen	4
Historia Natural del Diseño de Investigación	5
Capítulo I:	
Introducción	8
Contexto de la investigación	11
Relevancia de la investigación	11
Ubicación geográfica y situación poblacional	12
Preguntas de la investigación	13
Capítulo II:	
Encuadre Teórico y Metodológico	14
I-Encuadre Teórico	14
Representaciones sociales	14
Fracaso escolar	16
Cultura escolar	18
Currículum: su dimensión pedagógica	19
Intervención didáctica	20
Educabilidad y dispositivo escolar	22
Competencias	23
La evaluación y sus alcances	26
Los ritos de la evaluación	27
II-Encuadre Metodológico	29
Capítulo III:	
Análisis socio-institucional de la escuela donde se efectuó la investigación	34
Introducción al estudio de una organización escolar	34
Análisis del caso	38
Estructura organizacional: condicionantes estructurales y análisis de la dinámica	39
Datos de la P.O.F	40
Tabla de matrícula, promoción y repitencia desde el año 1994 a 2000	42
Identificación y análisis de problemas	43
Análisis de la información empírica	49
Datos de la encuesta	49
Datos de las entrevistas	58
Capítulo IV:	
Reflexiones finales	66
Bibliografía	70

ANEXO I

- Registro de entrevistas a las maestras del primer ciclo
- Registro de entrevista a la directora
- Registro de entrevista a las maestras de apoyo escolar
- Observación de un recreo
- Fichas de los Temas Recurrentes
- Modelo de la encuesta

RESUMEN

"La clase y su docente ocupan la parte más importante, la posición principal dentro de la fábrica humana... en la escuela está el corazón de toda sociedad"

HENRY GOLDEN

La investigación que a continuación se presenta, es un trabajo que se propuso como objetivo aportar elementos para el estudio del fracaso escolar en la escuela primaria, centrándose fundamentalmente en la indagación de las representaciones sociales de los docentes sobre el fracaso escolar de los niños.

La mirada puesta en el docente, como parte de la tríada didáctica, creemos que torna relevante el proyecto de investigación, ya que el problema del fracaso escolar ha sido estudiado desde múltiples perspectivas que, de una u otra forma, trataron de encontrar el origen de su causalidad en determinados aspectos: las características individuales del propio niño que lo padece, las de su entorno familiar y social, las de la propuesta formativa y las prácticas institucionales; las que dan cuenta del entramado de aspectos de distinto tipo en la producción del fracaso. Si bien distintas investigaciones dan cuenta de la injerencia de las prácticas docentes en el fracaso escolar, el docente como actor implicado en su construcción nos pareció un eje de análisis significativo.

En el marco que brinda la naturaleza del objeto de investigación, ésta adoptó una lógica cualitativa que permitió ir explicitando los avances logrados en las tres dimensiones del proceso metodológico: dimensión epistemológica, dimensión de la estrategia general, y dimensión de las técnicas de recolección y análisis de información empírica (que se explican en el capítulo II).

Con la intención de que este proyecto aporte mayores elementos que nos permitan comprender esta problemática educativa que constituye el fracaso escolar, que contribuya a la reflexión de los docentes acerca de sus propias prácticas pedagógico-didácticas, emprendí esta tarea de investigadora social.

Atendiendo la necesidad de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza de los maestros y de los de aprendizaje de los alumnos, para que en la escuela se incorporen efectivamente los conocimientos y las competencias necesarios para desempeñarse y participar en la sociedad en la que viven; se acuerda con las pretensiones de los organismos internacionales que declaran: "la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje... De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados" *.

Asimismo, a través de la indagación de las representaciones sociales de los docentes sobre la problemática del fracaso y su implicancia simbólica en el terreno de la práctica pedagógica, podemos acordar con la reflexión de Rosa M. Torres acerca del "qué y el cómo se aprende y el qué y cómo se enseña, que continúan siendo, –en buena medida– terreno intocado, cuyo cuestionamiento se ha evitado tanto en la pedagogía como en el análisis sociológico del aparato escolar. En verdad, el tema del saber, ese conjunto de recursos simbólicos que incluyen dimensiones tanto de conocimientos como de valores, habilidades instrumentales y disposiciones debería estar en el centro de la problemática de la calidad y de la preocupación política (y social) por la educación." ¹.

Creemos que esta cita resume el espíritu de la presente investigación, ya que incursionar en el terreno de las representaciones simbólicas acerca de la propia tarea docente que implica indirectamente el tema que nos ocupa, nos impele un desafío.

¹ TORRES M. R. (2000) **Itinerarios por la educación latinoamericana**, Editorial Paidós, Bs. As., pág. 28

* Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, artículo 4º "Concentrar la atención en el aprendizaje"

II.- HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACION

"Educar es ayudar al niño a realizar todas sus potencialidades"

ERICH FROMM

Para intentar escribir este fragmento del diseño, una se vio obligada a realizar una remembranza que remonta el tiempo hacia el año 2000, o quizás más, si se tiene en cuenta que el objeto de nuestra investigación tiene que ver con nuestras preocupaciones más viscerales.

La elección del objeto de investigación, las representaciones sociales de los docentes y directivos acerca del fracaso escolar de los niños, mi "bicho"², resultó una tarea sencilla pues siempre fue una inquietud fuerte, producto de mi propio ejercicio profesional. La cuestión fue ir dando forma de investigación científica a la indagación sobre ese objeto para que resultara un hecho investigable, siguiendo los requisitos metodológicos; en un doble camino: de la incorporación de todo el bagaje científico-metodológico emanado de la teoría y la práctica, y su aplicación al diseño de nuestro respectivo proyecto y su posterior concreción.

La tarea fue ardua, rigurosa, a veces hasta dolorosa, pero como cualquier aprendizaje se constituyó en un desafío a la propia voluntad y compromiso de poder cumplir en tiempo y forma con el último paso de la Maestría que es la elaboración de la Tesis, así como también incursionar en este apasionante ámbito de la investigación científica, como un alumno novato con todas las implicaciones del caso.

¡Qué difícil fue dar forma a la "bendita" tríada: objeto-problema-objetivos! Nos llevó tanto tiempo encontrarla, pulirla, plantearla científicamente. Fue el ejercicio clave para que nuestro diseño pudiera perfilarse, como paso previo a la realización de la investigación propiamente dicha. ¡Cuántos borradores, horas frente a la computadora buscando una palabra que mejore la pregunta! ¡Cuántas lecturas y re-lecturas al producto de uno sin encontrar el error y escucharlo en la opinión del colega! Son tantas las imágenes y los recuerdos que fluyen en este intento de evocar la historia, que no sólo es la propia sino la compartida por el nutrido y heterogéneo grupo de maestrandos que nos deparó un enriquecimiento mutuo.

El acompañamiento de los profesores del Seminario de Investigación fue importante para aprender no sólo desde lo conceptual y metodológico, sino para vivenciar la instancia grupal como una situación privilegiada de aprendizaje colectivo, colaborativo y participativo. Aprender a escuchar la crítica, darse cuenta qué le sirve a uno a partir del señalamiento que se le hace al colega, participar en la crítica, son sólo algunas de las estrategias pedagógicas que en el seminario-taller permitieron el *insigth* para la aprehensión de nociones conceptuales y metodológicas. Así mismo aprender a ser tolerantes, calmar la ansiedad, manejar las expectativas, tener una actitud de escucha, reflexionar sobre la corrección y señalamientos propios y ajenos, comprenderlos, procesarlos para mejorar nuestro trabajo.

Como parte de esta historia, recuerdo la tarea realizada a partir de creer que habíamos logrado la tríada, empezar a dar forma al proyecto de diseño, pensando en los antecedentes, en su pertinencia y coherencia con el objeto, el problema y los objetivos propuestos. Comenzó la búsqueda bibliográfica, la recorrida por bibliotecas y librerías, la selección, la lectura, el fichado; la toma de las primeras decisiones, el énfasis de la Dra. Sirvent en cada una de las sesiones del seminario-taller respecto del valor de nuestras decisiones y de la atinencia de dichos antecedentes. Otro tanto sucedió con el marco teórico, qué términos definir, desde dónde sustentarlos teóricamente, cómo darle coherencia al relato para que no se escape, mute, transforme o se multiplique nuestro "bicho". En ese devenir nuestro diseño fue adquiriendo su forma, se fueron perfilando las tres dimensiones del proceso metodológico en sus respectivos momentos, a través de las sucesivas entregas de nuestros avances y sus respectivas devoluciones, de los acopios conceptuales y metodológicos en las sesiones del seminario-taller.

También recuerdo la urgencia que teníamos por ir al terreno para indagar acerca de la naturaleza investigable de nuestro bicho, para salirnos un tanto de la teoría y empaparnos en "el barro de la realidad" (como solía decir la profesora), confrontar el corpus teórico y el empírico, aunque sea de modo incipiente, con el fin de empezar a investigar esa realidad social. Esas primeras salidas a terreno, con las ansiedades, miedos y desaciertos propios del novato, pero con las ganas y el interés puestos en la tarea, nos sirvieron para aproximarnos a la acción de investigar, a plantearnos cómo encarar una entrevista, qué preguntar, cómo hacerlo, cuál era el ambiente más adecuado; a realizar el análisis para descubrir los observables que nos permitieran detectar las categorías que pudieran surgir de la información empírica que obteníamos, y cómo relacionarla con nuestro diseño para ir ajustándolo, según los requerimientos metodológicos; en

² * "bicho": término acuñado en la jerga del seminario de investigación para referirse al objeto de investigación, es decir el hecho social que se quiere investigar.

suma a incursionar en la doble hermenéutica, en el interjuego dialéctico de los significados que los actores le dan a la realidad y la interpretación que realiza el investigador.

Qué tarea realizaron los profesores para ir construyendo en cada uno de nosotros un aprendiz de investigador social, con el compromiso, la rigurosidad y la calidad que se requiere. Tuvimos (y tenemos) que incorporar teoría, comprenderla para intentar aplicarla, limar nuestros supuestos y creencias, develar nuestros prejuicios, revisar nuestra biografía profesional tan cargada de supuestos para intentar pensar como un investigador de lo social en nuestro ámbito. Siento que esta práctica, que recién comienza, es comparable a la mutación que realizan algunas especies, uno se debe despojar de su piel, para abordar el proceso de investigación con una mente abierta, que vaya tornándose cada vez más científica a medida que se la ejercita.

Estas reflexiones puedo realizarlas hoy, en este esfuerzo de recordar y sintetizar el proceso de elaboración del presente trabajo. Al principio no veía con claridad dicho proyecto, no entendía del todo, naturalmente, las especificaciones que la Dra. María Teresa Sirvent y el Lic. Luis Rigal intentaban transmitirnos para la construcción del mismo. Merced al esfuerzo de todos, de ellos por su pasión en la investigación científica que trataron de transmitirnos constantemente, de nosotros por nuestra perseverancia y deseos de "llegar a Itaca", tal como nos fuera planteado por la Dra. Sirvent a poco de iniciar el Seminario, puedo decir que encontré la senda, pues llegar a Itaca representó para mí la investigación realizada y la Maestría aprobada. Aunque siento que aún debo recorrer un largo camino en la tarea de investigación, tengo la esperanza y la firmeza que el esfuerzo vale la pena.

Tuve los temores lógicos de un novato, pero pude contar con profesionales dispuestos, que me brindaron su apoyo y aliento. La tarea no resultó fácil, pero he ahí el desafío. Justamente la osadía y la perseverancia tuvieron sus frutos en el arte y en la ciencia. Imbuida de esta sensibilidad fui camino a Itaca en búsqueda de observables para mi "bicho", que me permitieron identificar categorías que emergieron de la información empírica, "cercana a los datos", para rediseñar los conceptos y categorías teóricas, que posibilitaron ir construyendo la teoría que sustentó mi tesis.

Este es el empeño con que acometí la investigación, con la convicción y el deseo que contribuya a ampliar la mirada acerca del rendimiento escolar de los niños, a estimular la reflexión docente acerca de su propia práctica y el valor de sus expectativas de logro; que refleje las enseñanzas de los profesores del seminario, a quienes agradezco profundamente su dedicación y profesionalidad, por haber despertado en mí el deseo de conocer y opinar desde la perspectiva de un investigador social, y sobre todo la posibilidad de actuar como una animadora sociocultural a través de la investigación participativa.

Cumplida la primera etapa que consistió en la elaboración del diseño de investigación, devino la realización de la tesis, para la cual hubo que convocar a un director que iba a ser el nuevo "guía" de la tarea investigativa, tarea que resultó compleja, dado el compromiso que implica tal demanda.

La búsqueda de la información empírica en el terreno, fue una ardua tarea, pues este tipo de trabajo se realiza con el propio esfuerzo, sin otra participación colectiva que contribuya tanto en la recolección como en su análisis. Por tanto, concertar las entrevistas, coordinar los tiempos propios y ajenos, transitar el espacio escolar en plena tarea, "vencer" el desinterés, la apatía, la resistencia que ofrecieron muchas veces algunos de los maestros consultados, no fue sencillo pero tampoco resultó imposible.

En general, desde la presentación del proyecto, hubo buena disposición del personal de la escuela para contribuir con los requerimientos de la investigación. Se trató de proceder con mucha cautela y amabilidad, observando circunstancias, acontecimientos, estados de ánimo, etc., en función de ir recabando los datos que creímos pertinentes para configurar las nociones acerca de la organización escolar, su conformación, funcionamiento, su cultura, su proyecto pedagógico, sus problemas; para visualizar desde ellos el problema que nos ocupa. Ya que muchas veces hubo reticencias a mostrar algún documento solicitado para observar datos de la P. O. F. (Planta Orgánico Funcional), u otros, por parte del personal de secretaría, por ejemplo. Sin embargo, es pertinente destacar la colaboración de todo el personal de la escuela, al que agradezco profundamente, pues sin ella, esta investigación no hubiera sido posible.

Debo agradecer a la Lic. Beatriz Uralde, la afortunada directora de tesis, que colaboró desinteresadamente para que este trabajo sea una realidad. A través de la concertación de encuentros en diversos ámbitos, leyendo, re-leyendo, sugiriendo, corrigiendo borradores; según sus tiempos y nuestros tiempos, que con tanta generosidad y dedicación me brindó para que esta investigación se concretara.

Se pueden destacar distintos períodos de la investigación, que van desde las primeras preocupaciones por el problema en cuestión hasta las concreciones. Podemos reseñar los siguientes:

A- entre los meses de septiembre y diciembre de 2001, en el cual se realizó la presentación de la misma en la escuela, se obtuvo la aprobación de la dirección, se conversó con los docentes, se recabaron los primeros datos

para ir componiendo parte de la cultura escolar, se hicieron las primeras aproximaciones a los maestros de primer grado (con todo lo que ello implicó ya que hubo que acordar horarios, disponibilidades, deseos). En aquel período surgió la idea de diseñar la encuesta para formularla a todos los docentes y poder comparar los datos con los que surgieran a partir de las entrevistas. Entonces se confeccionó y realizó la encuesta, que fue completada por los maestros de grado en actividad, tanto titulares como suplentes.

B- el segundo período entre los meses de mayo a julio y de septiembre a noviembre de 2002, durante los cuales se fueron completando las entrevistas a los docentes del primer ciclo, (que incluye a los maestros de primero a tercer grado) a los de apoyo pedagógico y a los directivos. En el transcurso de este período se fue organizando, seleccionando y analizando la información, buscando los observables, los temas recurrentes, para confrontar la teoría y la empiria, tarea que se prolongó al año 2003, dado que requirió minuciosidad, tiempo y dedicación para su abordaje científico.

C- el último período, entre fines de 2003 y durante el año 2004, en el que se sistematizó la información, siguiendo los pasos del proceso metodológico que se describe en el capítulo correspondiente.

En un primer momento se hizo un análisis de la escuela como organización para indagar su cultura institucional, dado que como se sostuvo en el marco teórico, puede tener influencia en las representaciones sociales de los docentes, y por ende en sus prácticas pedagógicas.

Con los datos de la encuesta y el insumo de las entrevistas se intentó triangular la información para establecer los temas recurrentes, vislumbrar categorías emergentes, a fin de descubrir y poder describir la teoría, así como también ensayar algunas conclusiones provisionarias hasta la decisión final de la tarea; aunque fuimos conscientes de su inacabamiento.

CAPÍTULO I

INTRODUCCION

“Ni siquiera estoy seguro de que la enseñanza con éxito sea un criterio de la buena enseñanza”

HIRTS, P. H. (1977, 322)

Mi actividad docente comenzó en una escuela de educación especial, donde convivían alumnos con distintas problemáticas de aprendizaje, diagnosticadas generalmente por asistentes educacionales mediante la aplicación de pruebas psicométricas. Estos niños, en su mayoría provenientes de la escuela primaria común, no obtenían los resultados esperables para la enseñanza formal, y podían ser derivados al servicio de educación especial, con el mote de fronterizos o leves descendiendo a moderados, según la escala. Salvo escasas excepciones, permanecían hasta su promoción, y los menos eran reintegrados al servicio de enseñanza común.

Esa experiencia fue el comienzo de mi preocupación por el problema del fracaso escolar en los niños, que se producía en el mismo punto de partida, en la construcción de su ser estudiante o de su ser escolar, de su rol de alumno, de la adquisición de los saberes formalizados de la escuela, de su aprehensión de nuevos códigos en un nuevo contexto institucional; y en la responsabilidad que me cabía como docente para lograr que los alumnos pudieran incorporar con éxito los saberes establecidos en el currículum prescripto.

A través del desempeño de mi tarea docente en distintas escuelas públicas de nivel primario común, esta preocupación se fue acentuando, sustentada por indicadores de bajo rendimiento escolar en los niños, por la repitencia, la sobreedad, la baja apropiación de conocimientos y, a veces, por el desgranamiento de la matrícula; componentes, todos ellos, del fracaso escolar.

En la enseñanza media también he comprobado el incremento del fracaso escolar, sobre todo en los dos primeros años de acceso al nivel secundario, con fuertes indicadores de repetición, abandono, desgranamiento y pérdida de matrícula; situación que tendió a empeorar en los últimos años producto, entre otras cosas, de la crisis institucional que atraviesa nuestro país debido a la aplicación de políticas neoliberales que impactaron en los sectores sociales más vulnerables, y la educación no ha permanecido ajena a tales efectos.

A pesar de esta situación, me interesó estudiar las representaciones que tienen los docentes del fracaso escolar en el comienzo de la escolaridad primaria de un niño; ya que en esta etapa biográfica, los niños transitan por el proceso de socialización secundaria en el que incorporan el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes, competencias de todo tipo; que posibilitarán la incorporación de nuevos aprendizajes y el tránsito a otros niveles educativos, además de perfilar su personalidad.

Mucho se ha investigado y escrito acerca del problema del fracaso escolar, con distintos enfoques que han analizado desde las posibilidades del niño para el aprendizaje, sus condiciones socioculturales, su contexto familiar, hasta la acción institucional de la Escuela. Algunas investigaciones acerca de los docentes como parte responsable del problema, han hecho su aporte. Indagar cuáles son sus representaciones sociales acerca del mismo constituye el objetivo de la nuestra.

El fracaso escolar adquiere distintas significaciones según las representaciones que los distintos sujetos se formen acerca de él. Podemos pensar que si para triunfar en la escuela hay que recibir determinado tipo de formación humana e intelectual extraescolar, ¿existe realmente igualdad de oportunidades? Los niños de los sectores populares, que por lo general son las caras visibles del fracaso, si son “diferentes”, deberían poder satisfacer sus necesidades en la escuela, pues es su responsabilidad.

Pero, ¿qué sucede en la escuela y en las aulas para que se llegue a la segregación progresiva de estos niños? Los efectos formales más visibles del fracaso escolar son la repetición del curso, el envío a una clase de apoyo, la derivación a un grupo de nivel más bajo o, aún más grave, la segregación a los circuitos de educación “especial” cuya consecuencia inmediata puede ser el impedimento, a veces, para la continuidad de la escolaridad en los otros niveles de la enseñanza o el ingreso a las escuelas de la enseñanza secundaria o polimodal.

Sin embargo, son aún más graves los efectos informales o aparentemente no visibles del fracaso en el niño: el menoscabo de su autoimagen, de su identidad, de su autonomía y la repercusión de todo esto en las relaciones interpersonales con maestros, padres y pares, en la construcción de su subjetividad.

Analizar la problemática del fracaso escolar a través de las representaciones sociales de los docentes, requiere entre otras cosas indagar en sus discursos, en sus prácticas pedagógico-didácticas, en las evaluaciones de todo tipo que

realizan; actividades éstas que suceden en la triangularidad didáctica sustentada por un proyecto institucional que adhiere a un currículum oficial. En este contexto, hay otros factores que intervienen y muchas veces no son tenidos en cuenta, como lo que se denomina el currículum oculto, la readecuación de los contenidos curriculares, el sentido de las prácticas evaluativas, la perspectiva de los sujetos a educar como individualidades que constituyen las aulas, con sus tiempos, intereses y expectativas.

Precisamente dado la imposibilidad de realizar una investigación que contemple tal complejidad, centré la mirada sólo en las representaciones sociales que los docentes, como parte de esa tríada, tienen de los alumnos con problemas de aprendizaje, focalizando en el primer ciclo de la enseñanza primaria, que es donde se produce la aprehensión del código lecto-escrito y el cálculo. Por eso parto de la idea o hipótesis que **las representaciones sociales de los docentes respecto de los alumnos con dificultades de aprendizaje, pueden contribuir a la construcción “ingenua” del fracaso escolar en el caso particular de los niños con bajo rendimiento educativo.**

Muchos alumnos que son rotulados como fracasados escolares, cuentan con saberes previos, aprendizajes informales acopiados en su vida cotidiana que a veces no son tenidos en cuenta en las propuestas de desarrollo curricular. En este sentido, el problema del fracaso surge de la relación triangular entre el docente, el alumno, y el objeto de conocimiento, dentro de un contexto interactivo que es la escuela y las familias de pertenencia de los alumnos, con todos los entrecruzamientos y redes sociales que influyen sobre la institución y sobre el proceso mismo de enseñanza - aprendizaje. Incluso desde el mismo sentido común, que suele enunciarse en publicaciones populares se asevera: “hace años que se sabe cuánto influyen las expectativas del maestro en las posibilidades de éxito o fracaso de cada alumno”³.

Trasladando mi preocupación a la tarea docente, se podría afirmar que los maestros, por lo general, trabajan con la intencionalidad didáctica de abordar el objeto de conocimiento para que pueda ser aprehendido por todos sus educandos; pero ¿qué ocurre cuando uno o más alumnos no responden a los resultados esperados?, ¿cuáles son las acciones que se realizan para subsanar esos resultados?, ¿se reflexiona acerca de los métodos, de las estrategias, de los procedimientos utilizados?, ¿se revisan las representaciones que se hacen de los alumnos “problema”?, ¿se analizan las posibles causas y consecuencias de los pobres o magros resultados?, ¿se establecen hipótesis para contrastar tales resultados?. Estos interrogantes y seguramente muchos más, surgen cuando se detecta y trata de explicar el fracaso escolar traducido por el bajo rendimiento del alumno en la enseñanza formal.

Varios autores que han estudiado el problema del fracaso escolar, sostienen que la mayor parte de los alumnos que fracasan en la escuela común, pertenecen a los sectores más desfavorecidos de la población, por eso han demostrado a través de sus investigaciones, que el sistema educativo reproduce aún más las diferencias y en este sentido margina y discrimina. La escuela no debería transformar las diferencias en déficit ni tampoco debería dejar a los niños librados a la suerte de sus diferencias, por eso debe atenderlas en el punto de partida y realizar una planificada acción para mejorar este problema. Si la escuela no brinda a los sectores menos favorecidos la posibilidad de los aprendizajes formales que la sociedad requiere, existe el riesgo que no logren las competencias y las estrategias cognitivas necesarias para el futuro desempeño social y laboral. Para el porvenir escolar del niño, el origen social desempeña, en muchos casos, un papel más importante que el de las características individuales. La escuela debe cuidar que los progresos y niveles más altos de conocimiento y desempeño puedan alcanzarse de la manera más justa posible, si no corre el peligro de “dejar de ser el lugar, la institución específica encargada de provocar sistemáticamente rupturas epistemológicas en los sujetos que asistan a ella”⁴.

La cultura escolar presupone el grupo homogéneo y al aflorar la diversidad, interpreta las diferencias entre los niños como deficiencias y transforma, muchas veces, dicha diversidad en patologías, derivando a los niños a otros servicios educativos, con rótulos tales como retardo mental leve, fronterizo, producto de los reduccionismos habituales tanto psicológicos como médicos.

En el fracaso escolar es preciso reconocer que las diferencias no se basan exclusivamente en diferencias de aptitud, sino en diferencias ante la apropiación de la propuesta escolar en función de la cultura escolar que impulsa la institución, distinta a la cultura del ambiente social de muchos de los alumnos que atiende. Por eso la educación necesita que haya la mayor coherencia posible entre familia, sociedad y escuela.

Si la cultura es un intercambio de significados y la escuela es la institución reconocida socialmente para permitir y brindar la aprehensión de esos significados, debería facilitar el desarrollo social de los sujetos, tener en cuenta sus diferencias culturales, posibilitar el reconocimiento de la diversidad, del encuentro con el semejante que a la vez es

³ * Revista Viva (04- 03-2001) “Educar sin barreras”, Diario Clarín

⁴ FRIGERIO G. (1999) “Utopías organizadoras de futuro para viejos y nuevos soñadores”, en SCHLEMENSON de ONS S. (Comp.) **Cuando el aprendizaje es un problema**, Miño y Dávila y Paideia, Bs. As., pág. 87

diferente, respetar las condiciones individuales para el acceso al aprendizaje, pero sobre todo, reconocer el deseo y las necesidades del educando como punto de partida.

Desde una perspectiva que apunta más a la influencia de los aspectos institucionales, y dentro de éstos específicamente a la práctica pedagógica, se puede estudiar el fracaso como la intervención didáctica “ingenua” del docente, que no está capacitado o preparado desde su formación para trabajar con la diversidad; por lo tanto “no lee” o interpreta el papel que juegan las causas del origen de las dificultades de aprendizaje, y tiende, a través de la experiencia de su práctica pedagógica, a rotular, etiquetar y “construir” el fracaso en el niño, comprometiendo sus emociones y autoestima.

Al respecto, podemos citar las reflexiones del estudio de R. Rosenthal, denominado *Pigmalión en el aula*, en el que señala: “En una clase dada, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor, mostrarán realmente tal desarrollo”... Hoy nadie lo discute, el poder del maestro frente a su pequeña audiencia cautiva es amplio y misterioso, ... no es un poder desprejuiciado, ... subsiste en las escuelas un hábito malsano: etiquetar a los estudiantes, ... una nueva etiqueta: Alumnos con dificultades de aprendizaje, ... un prejuicio inicial sostiene a todos: la idea de la inteligencia como algo dado e inmutable...”⁵.

El fracaso escolar se juzga, generalmente, con criterios cuantitativos, responsabilizando al propio niño, a sus condiciones socio-culturales, a su entorno familiar. Este reduccionismo del análisis obedece a un proceso lineal, medible por resultados o meros productos, en el cual se considera sólo la correspondencia causa-efecto. En este sentido, el docente por lo general, deslinda su responsabilidad didáctico-pedagógica, y atribuye las posibles causas a las condiciones biológicas e individuales de los niños o a sus condiciones socio-familiares.

Desde estas inquietudes, centré la mirada en la institución donde me desempeñé como docente de nivel primario durante seis años, para analizar qué sucede con el tema que me preocupa; cómo aborda la escuela esta problemática de los niños con dificultades de aprendizaje que ha ido acrecentándose en el transcurso de los últimos años. Con el objetivo de indagar cuáles son las representaciones sociales de los docentes del primer ciclo de la enseñanza acerca del fracaso escolar en dicha Escuela Pública de nivel primario del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Para ello, se intentó recabar información acerca de las concepciones que tienen los docentes de los alumnos con problemas de aprendizaje y cómo operan estas representaciones en sus propuestas pedagógicas. También se trató de analizar la función que cumple el discurso docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la etiquetación puede construir el fracaso como categoría. En suma, se trató de indagar en las concepciones del fracaso escolar más allá de su caracterización como error, enfermedad, incapacidad de los educandos o deficiencia de los educadores.

El objeto de estudio de la presente investigación lo constituyen las representaciones sociales de los docentes acerca de los niños con dificultades de aprendizaje, que pueden derivar en su posterior fracaso escolar. La indagación de las estrategias que los docentes y la institución ponen en práctica frente a la problemática del fracaso.

Actualmente, en la escuela primaria elegida para realizar el trabajo de campo, los indicadores de rendimiento escolar de los últimos años dan cuenta de su disminución. Aunque institucionalmente se pretendió minimizar el problema, las estadísticas señalan que el fracaso escolar fue en aumento. Al respecto, las primeras salidas a terreno permitieron comenzar a indagar tales apreciaciones, así como recabar las representaciones que los docentes de primer grado tienen en torno al problema.

El trabajo de campo inicial me permitió realizar algunas anticipaciones de sentido para nutrir el diseño de investigación, también para tomar algunas decisiones respecto de las técnicas a emplear para la recolección de la información, pues aprehender las representaciones sociales que los docentes tienen en torno al fracaso escolar, sólo con las entrevistas dificultaba el anclaje empírico o por lo menos, resultaba insuficiente. Así mismo me sirvió para corroborar mi “bicho”^{6*}

Abordar el análisis del fracaso escolar en una escuela primaria de gestión pública de la ciudad de Buenos Aires, amerita indagar en su cultura institucional, desentrañar el tejido de la matriz institucional que forman las relaciones socio-educativas de los maestros, alumnos y padres. No es tarea sencilla, por lo que exige recortar líneas de acción que permitan centrar la mirada en los indicadores propuestos, sobre todo en el aula que es donde se concreta el hecho educativo. Al respecto, Perrenoud sostiene: “El aula constituye un medio de vida especial en el que los niños aprenden sobre la marcha saberes, valores, códigos y actitudes que le convertirán en el perfecto indígena de la institución escolar. Este aprendizaje prepara también para funcionar en otras organizaciones como trabajador, cliente, enfermo, reo y usuario. La experiencia se traslada. Aprendiendo el oficio de alumno/a, que se realiza en gran parte

⁵ ROSENTHAL R. (1980) “Pigmalión en el aula”, en GLUZ N., KANTAROVICH G., KAPLAN C. Y Otros (2002): *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*, Novedades Educativas, Bs. As., pág. 75

⁶ * Sirvent: Apuntes de cátedra, para referirse al objeto de investigación.

en el marco del currículum oculto, se aprende también el de ciudadano/a. Tener éxito en la escuela supone aprender bien las reglas del juego social ⁷."

Adhiriendo al pensamiento de este autor, así como de otros pensadores que suscriben a la pedagogía crítica, se fueron desarrollando las distintas ideas y conceptos, que constituyen los lineamientos conceptuales de la presente investigación, esbozados en el siguiente capítulo.

Como los objetivos son los enunciados en positivo de las preguntas formuladas, constituyen lo que se quiere aportar con la investigación, tanto en el orden epistemológico como en el metodológico-técnico. Por lo tanto, se retoman en los resultados de la investigación, de modo que, si durante la misma aparecieran cosas no previamente planteadas como objetivos, habrá que reformularlos en el informe final (dado que pueden llegar a cambiar totalmente) ⁸. Teniendo en cuenta dichas apreciaciones, se formularon los siguientes objetivos para la presente investigación:

- Conocer y comprender cuáles son las representaciones sociales que los docentes y directivos tienen acerca del fracaso escolar de los niños.
- Interpretar los significados de dichas representaciones sobre el fracaso escolar.
- Identificar las acciones que los maestros dicen que realizan ante el bajo rendimiento educativo de los alumnos.
- Ampliar la mirada respecto de esta problemática del fracaso escolar desde la perspectiva del docente como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Contexto de la investigación

Esta investigación comenzó a concretarse durante el cursado del Taller de tesis de la Maestría, que permitió elaborar el diseño de investigación previo a su realización, mediante la búsqueda de antecedentes, la confección del marco conceptual, las primeras salidas a terreno para ir ajustando los aspectos metodológicos. Fue un tiempo que se caracterizó por la incertidumbre política y social, dado los acontecimientos de público conocimiento, como la renuncia del Vicepresidente de la Nación primero, y luego del propio Jefe de Estado, que impactaron en las instituciones republicanas, de las cuales la educativa no estuvo ajena.

Cabe destacar estas condiciones del contexto, porque la información empírica recabada en el terreno de la investigación, a través de las entrevistas a los docentes, de los datos de la encuesta, de los registros de grado y de las planillas de contralor docente, entre otros; pudo haber estado afectada por el mismo.

Las escuelas sufrieron los embates de la crisis institucional que atravesó al Estado, en un período de gran turbulencia, inestabilidad, del fin de las certezas, del "que se vayan todos", del descreimiento generalizado en las fuerzas institucionales. En ese escenario la escuela representaba uno de los últimos reductos estadales para la realización de lo público, a pesar de todo.

Como elemento fundante del Estado, la escuela continuó siendo para la comunidad la institución aglutinante, convocante, creíble, para tantos padres desorientados y desencantados del sistema democrático, luego de la sucesión de cinco presidentes en dos semanas, a partir de la renuncia de Fernando de la Rúa, y del desconocimiento del derecho de propiedad que fundamenta al Estado de Derecho, a través de la confiscación de los ahorros de miles de ciudadanos con el denominado "corralito" financiero.

La escuela primaria de gestión pública que se eligió para realizar la investigación, no permaneció ajena a tales embates, máxime si se tiene en cuenta que, el barrio donde se erige y presta sus servicios: Villa Crespo, fue cuna de las asambleas barriales más luchadoras luego de la crisis.

Relevancia de la investigación

La intencionalidad de la presente investigación apunta a enriquecer los marcos referenciales para la investigación de la problemática del fracaso escolar, cuestionando incluso la misma conceptualización de fracaso. Pretende, por tanto tener una relevancia social si puede contribuir a esclarecer las contradicciones, responder los interrogantes, plantear nuevas preguntas que impliquen nuevas búsquedas, para aportar nuevos conceptos que contribuyan a la comprensión del hecho social que nos ocupa y preocupa.

⁷ PERRENOUD P. (1990) **La construcción del éxito y del fracaso escolar**, Morata, Madrid, pág. 217 y ss.

⁸ Breve Diccionario Sirvent (1997), SPIELMANN G. (Comp.), **Investigación y Estadística educacional I**, FFyL, UBA, Bs.As.

El interés personal radica en la necesidad de comprender el fracaso escolar a través de las representaciones sociales de los docentes y directivos, para tratar de interpretar las contradicciones y los significados que se dan en la práctica cotidiana, además de la importancia que el mismo ha adquirido en los últimos tiempos, tanto en los discursos como en las decisiones institucionales de la educación. Esta preocupación sitúa al fracaso escolar como un objeto de estudio significativo en el campo de la investigación educativa, y debería hacerlo en el de la política educativa, para trazar líneas de acción prioritarias que atiendan las consecuencias de esta problemática.

La relevancia de la presente investigación se sustenta en la intencionalidad de ampliar el conocimiento acerca del fracaso escolar no sólo a nivel individual sino social. Si bien se han efectuado numerosas investigaciones y estudios en torno a este problema, creemos que desde el objeto de estudio planteado resulta relevante, dado que hoy la función de la escuela está siendo revisada, repensada, cuestionada en algunos aspectos y se encuentra en un proceso de búsqueda de nuevos significados y sentidos, se tratan de resignificar nuevas propuestas pedagógicas. Por tanto, el estudio de las representaciones sociales de los docentes acerca del fracaso escolar nos pueden permitir inferir los "fantasmas" que las dinamizan y que les otorgan sentido, y pensar en algún dispositivo o analizador que pueda considerarlas, para desocultarlas; que les permita a la vez a los docentes, reflexionar sobre sus propias prácticas. Precisamente, del trabajo de campo se resalta al respecto la apreciación de una maestra de primer grado:

"...cuando hay fracaso algo oculto tiene que haber y hay que tratar de descubrirlo..."

que amerita la posibilidad de reflexión sobre su práctica pedagógica, y sobre nuestro hecho social.

Ubicación geográfica contextual y situación poblacional

La Escuela primaria donde se realizó la investigación, es de jornada completa, pertenece al Distrito Escolar N° 7 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Tiene una existencia de más de 80 años, con una acentuada trayectoria histórica. Cuenta con un fuerte arraigo en la comunidad, dado que por sus aulas transitaban alumnos que hoy son personalidades destacadas en el mundo de la política, de las ciencias, de la cultura. Está ubicada en el barrio de Villa Crespo, que tiene una marcada tendencia comercial, sobre todo sectorizada hacia la industria de la confección, hoy en franca decadencia (si consideramos el período 2001-2002 en que se llevó a cabo el relevamiento de la información).

Su población es de clase media a media "en baja", debido al impacto de la situación económica y la recesión que afecta a todos los sectores sociales, con padres sub-ocupados y desocupados, pero con estudios secundarios completos y también terciarios, casi en un 40 %, según los datos que se recogen de los registros de grado. Entre los años 1995 y 2001 ha tenido un sostenido crecimiento de niños provenientes de la inmigración de países limítrofes, sobre todo peruanos, paraguayos y brasileños, cuyos padres se ofrecen como mano de obra precarizada, y ocupan viviendas de barrios aledaños como el de Almagro. Esta situación viene de la mano de la pobreza, producto, entre otras cosas, de la denominada deuda social y al desmantelamiento del Estado merced a las políticas neoliberales y neoconservadoras, que afecta a casi toda América Latina.

En el corazón de un barrio habitado por vecinos, muchos de ellos dedicados al comercio, otros a actividades intelectuales, artísticas, profesionales; la escuela mantiene una fuerte institucionalización en la comunidad. Más de un 60 % de la población escolar está constituida por niños que profesan la religión judía, sus padres mantienen la tradición de enviar a sus hijos a la misma escuela que concurren ellos y también sus padres (los abuelos de los alumnos). Parte de esta comunidad es altamente exigente, requiere calidad académica sobre todo en áreas como matemática y lengua, pues también es una tradición enviar a sus hijos a las escuelas dependientes de la Universidad de Buenos Aires. Mantiene intensos contactos con la escuela y demanda calidad y continuidad pedagógica. Interviene en reuniones, eventos, participa o forma parte de la Asociación Cooperadora, vive la Escuela como una extensión familiar. Este grupo constituye una "subcultura", en el sentido dado por Morgan ⁹.

La Asociación Cooperadora financia con la recaudación de la cuota social, talleres de actividades extraprogramáticas como cerámica, ciencias y computación, que cada año le resulta más difícil sostener debido la baja recaudación de los aportes que realizan los padres de los alumnos, producto del deterioro salarial, de la caída de las ventas en sus comercios que a duras penas pueden seguir sosteniendo, del crecimiento del desempleo, en suma del empobreci-

⁹ MORGAN G.: (1989) *Imágenes de la Organización*, Alfaomega, México, D.F., Cap.5, pág. 109. (Morgan en la Introducción de su obra, expresa que nuestras teorías y explicaciones de la vida organizacional se basan en metáforas que nos llevan a comprender las organizaciones de un modo distinto aunque parcial... el empleo de la metáfora implica un "modo de pensar" y un "modo de ver"... empleamos la metáfora siempre que intentamos comprender un elemento de experiencia en términos de otro... mejorar nuestro pensamiento crítico).

miento material de la comunidad, al que habría que agregar el deterioro social visible a través de los niveles educativos, de las habilidades y destrezas, entendidos como expresiones de capacidad de entender y hacer.

Preguntas de la investigación

A través del planteamiento del problema, de la consistencia que se logre en la tríada objeto, problema, objetivos, el investigador decide acerca del proceso metodológico, de la o las lógicas de investigación según la naturaleza de la pregunta científica formulada, de sus posibilidades de anclaje empírico para el “amasado teoría-empiría”¹⁰, es decir de interrogantes que trabajen con conceptos que puedan ser traducidos en referentes empíricos o evidencias empíricas u observables (confrontación teoría y empiria) en la realidad como referente o evidencia observable del concepto; para encontrar sus respuestas a partir de diferentes abordajes metodológicos.

Una serie de preguntas sirvieron de andamiaje a la presente investigación, para formular el problema:

¿Cómo se representan el fracaso escolar los docentes y directivos?

¿Qué significados surgen del contenido de dichas representaciones?

¿Cuáles son las implicancias simbólicas de tales representaciones?

¿Existen contradicciones entre el contenido de estas representaciones y la descripción que hacen los docentes de las acciones que realizan para mejorar el rendimiento educativo de los alumnos?

¿Cómo explican los docentes los magros logros educativos de los alumnos con dificultades de aprendizaje?

Estas y otras preguntas fueron surgiendo en el transcurso de la investigación para dar cuenta de su objeto, es decir del hecho social que se quiere investigar. En nuestro trabajo: las representaciones sociales de los docentes del primer ciclo de la enseñanza y de los directivos acerca del fracaso escolar.

¹⁰ SIRVENT M. T. (1999) “Ateneos del IICE: Problemática metodológica de la investigación educativa”, en IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VIII, N° 14

CAPÍTULO II

ENCUADRE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

“La principal esperanza de una nación descansa en la adecuada educación de su infancia”

ERASMO

I.- Encuadre Teórico

El Marco Teórico es la Teoría que el investigador toma como marco referencial y que orienta su investigación y sus interpretaciones. En el encuadre teórico se deben considerar los grandes conceptos sobre el objeto, ya que muestran las orientaciones básicas para construirlo. Se hace un rastreo, se enumeran y se ligan los conceptos racionalmente. Deben aparecer las aclaraciones o definiciones de las palabras que se usan, especificando el sentido con que se las usa ¹¹.

Algunos conceptos que se desarrollaron en el marco teórico, fueron definidos para el contexto de estudio de aplicación, tales enunciados no dejan de resultar más que provisorios, incompletos e inacabados, pues se pueden redefinir en el transcurso de nuevas búsquedas que se espera demande la investigación, si el trabajo en terreno lo requiere.

En este sentido, los conceptos que orientaron la búsqueda para indagar las representaciones sociales y el fracaso escolar, que constituyen el objeto de nuestra investigación, tuvieron que ser explicitados a la luz de la teoría que enmarca nuestra tarea. También consideramos que otros conceptos que forman parte de la práctica pedagógica como cultura escolar, currículum, (tanto explícito como oculto), intervención pedagógica, educabilidad, competencias y evaluación, entre otros, necesitaron ser definidos en tanto integran el proceso de enseñanza-aprendizaje, y resultan elementos constitutivos, del problema.

Representaciones sociales

El concepto de **representación social** que forma parte del objeto de la investigación, ha sido definido por muchos autores, desde su perspectiva teórica.

Según M. T. Sirvent se entiende por tal el conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo comparten en relación a ellos mismos y a los fenómenos del mundo circundante. El eje organizativo de orden temporal sobre el que girará el concepto de representación social deviene de la tradición durkheimiana, y que la psicología social francesa, durante los años 70, intentó desarrollar bajo una perspectiva de análisis diferente asociada con el interaccionismo simbólico de G. Mead, la teoría de psicología social, la psicología cognitiva estadounidense y la sociología británica. Los trabajos de Allport, Festinger, Krech y Crutchfield, G. Mead y Sherif y Sherif, son considerados los precursores intelectuales del concepto de representación social. Asimismo, se identifican las influencias de la Escuela de Frankfurt, de la Sociología Crítica, de la Psicología y Sociología radical de los años 60, de la Etnometodología, de la Psicología y Sociología Humanística, y, en general, de todos los movimientos fenomenológicos en las Ciencias Sociales.

Continúa la autora, la noción de representación social se articula con conceptos psicológicos sociales tales como “percepción social”, “actitudes”, “prejuicios y estereotipos”, “creencias e información” y “disonancia cognoscitiva”. Las representaciones sociales son fenómenos culturales que condicionan el reconocimiento colectivo de necesidades, la selección de satisfactores y las prácticas culturales de la vida cotidiana de un grupo social. La importancia de la noción psicosocial de representación radica en que hace referencia a una visión socialmente compartida de la realidad circundante y al hecho de que es determinada socialmente por las condiciones sociales, políticas y económicas que afectan de manera diferente a los individuos y a los grupos. Una representación social no es una opinión momentánea y fragmentada, sino una construcción en torno a determinado aspecto del mundo circundante que estructura una amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes en un sistema social

¹¹ Breve Diccionario Sirvent, op. cit

determinado. Dicha representación permite captar las estructuras internalizadas de creencias, valores y normas de un grupo social sobre diversos aspectos de la vida cotidiana, como por ejemplo las visiones compartidas del trabajo, la mujer, el hombre y el lugar de nacimiento.

Sostiene Sirvent, toda representación social es la producción y el proceso de una actividad de construcción mental de la realidad por un aparato psíquico humano. Esta construcción de lo real se produce a partir de informaciones que el sujeto recibe de sus sentidos en el transcurso de su historia y de su interrelación con otros individuos y grupos. El procesamiento de la información se consolida en categorías o clasificaciones sobre lo real en el sistema cognitivo humano. Tales clasificaciones se estructuran en una visión global del mundo que ayuda al individuo a entender, actuar, adaptarse, evadirse o rebelarse frente al mundo. De acuerdo con Moscovici (1961, 1984), las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas que producen una doble función. En primer lugar, permiten el establecimiento de un orden que posibilita a los individuos orientarse en el mundo material y social, y manejarse en él. En segundo lugar, permiten que se establezca una comunicación entre los miembros de un grupo en la medida que provean códigos de intercambio social para nombrar y clasificar sin ambigüedad varios aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. En cierta forma, el estudio de las representaciones sociales intenta comprender cómo "teorizan" o "hablan" las personas sobre sus experiencias y cómo esas teorías permiten la construcción de la realidad y determinan su conducta. Desde una perspectiva clasista de análisis de las representaciones sociales de los sectores populares, al mismo tiempo que permiten la orientación en el mundo, puede inhibir la elaboración de proyectos de transformación social, por tanto son vistas como sistemas clasificatorios de la realidad que, legitiman y preservan el orden establecido ¹².

En tanto D. Jodelet aporta que tales representaciones constituyen "un conocimiento socialmente elaborado y compartido, distinto al científico, es un conocimiento práctico que implica participar en la construcción social de nuestra realidad... esas representaciones intervienen a través del contexto, de las ideologías, de la comunicación, del código de valores, de los marcos de aprehensión según el bagaje cultural... El sujeto es productor de sentido de su mundo social a través de sus representaciones... La representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados; en este sentido más amplio designa una forma de pensamiento social... la representación es tributaria, por otra parte, de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía o la cultura ¹³."

Por su parte, M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, estudian las representaciones y procesos en las teorías implícitas, es decir "las concepciones que sostienen las personas sobre determinados aspectos de la realidad que componen una entidad representacional que conviene abordar. Las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social, por ello, el contenido de las representaciones tiene un carácter convencional. Aunque la construcción del conocimiento es personal, se realiza en entornos de interacción social, mediante acciones dirigidas a metas socialmente reconocidas y haciendo uso de un sistema de tecnología y conocimiento compartido. Con respecto a los profesores y sus concepciones, conocimientos, creencias o teorías acerca de la enseñanza, destacan "el origen sociocultural de las mismas, que poseen un marcado carácter representacional. Las experiencias educativas tienen un fuerte carácter cultural y social que no sólo se plasma en los escenarios psicosociales de interacción en el aula, sino en el propio pensamiento pedagógico de los profesores. Este trasfondo cultural se inserta en el pensamiento del profesor a través de la función representacional de las teorías implícitas ¹⁴."

Según cómo pensemos la realidad, nuestra práctica se orientará consecuentemente. Por este motivo, las representaciones como punto de contacto entre lo psicológico y lo social son un eje fundamental de análisis cuando de lo que se trata es de reflexionar sobre la práctica. Las representaciones son formas de conocimiento práctico. Aluden a un tipo de conciencia por la cual los sujetos saben cómo desenvolverse, aunque no puedan dar expresión discursiva. En este sentido, sus prácticas se arraigan en más principios de aquellos que pueden expresar. El pensamiento práctico puede anclarse en prejuicios. Entonces, la realidad de la escuela, considerada como un espacio social específico, se estructura también por los sentidos, tanto implícitos como explícitos, que los propios actores le atribuyen y que pueden ser develados a través de las representaciones de estos agentes.

¹² SIRVENT M. T. (1999) *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos* (Bs. As.), Miño y Dávila Editores, Bs. As., pág. 120 y ss.

¹³ JODELET D. y Otros (1993) "La representación social: fenómenos concepto y teoría", en Moscovici S.: *Psicología social II: Pensamiento y vida social*, Paidós, Barcelona, pág. 83 y ss.

¹⁴ RODRIGO M. J., RODRIGUEZ A., MARRERO J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Ap. Visor, Cap. 3, pág. 36, 37 y Cap. 7, pág. 108

Como el objeto de la investigación son las representaciones sociales de los docentes y directivos acerca del fracaso escolar, resulta imprescindible explicitar qué se entiende por tal.

Fracaso escolar

Definir el **fracaso escolar** es una cuestión compleja, debido a que sus causas son múltiples y diversas, unas vinculadas a la estructura propia del sujeto que lo padece, es decir al alumno en tanto sujeto social, otras circunstanciales, relacionadas al contexto socio-familiar e institucional; el hecho que se entrelacen y actúen las unas sobre las otras no facilita la comprensión del fenómeno, en este sentido se habla de la polisemia del concepto.

Diversos parámetros entran en juego en esta problemática: el contexto social, las condiciones familiares, el entorno en general en el que consideramos los aspectos institucionales de la escuela, factores que favorecen o traban el interés del niño por los asuntos escolares.

Se considera que está en situación de fracaso escolar el niño que no “sigue”, porque en la escuela es necesario seguir el programa –que indica lo que hay que aprender, en qué orden, en qué momento–, seguir a su clase. El fracaso escolar afecta al sujeto en su totalidad, sufre al mismo tiempo por la subestimación, por la desvalorización; toca al ser íntimo y al ser social de la persona.

Según A. M. Cordié, el fracaso escolar es una patología reciente que apareció con la instauración de la escolaridad obligatoria a fines del siglo XIX, y con el cambio radical de la sociedad que se transformó en una o dos generaciones, a la era del proletariado sucedió la era del estudiante; pero la obligatoriedad escolar no instauró por sí misma la igualdad de posibilidades. La rapidez de la transformación social ha perturbado los viejos esquemas de transmisión de la herencia cultural, esta ruptura brutal produce conflictos entre las generaciones, que son por sí mismos origen de los fracasos escolares. El sujeto expresa su mal-estar en el lenguaje de una época en la que el dinero y el éxito social son los valores predominantes. Tanto padres como docentes demandan al niño expectativas exitosas, porque ellos también están sometidos a un imperativo de éxito. Los buenos resultados de los alumnos son los que hacen que los buenos maestros sean reconocidos por la superioridad jerárquica y por los padres, la angustia que engendra esta competitividad nos parece especialmente nociva durante los primeros años del aprendizaje escolar ¹⁵.

Por su parte, M. Pipkin Embón sostiene que la noción de fracaso escolar se encuentra íntimamente ligada a la calidad de la educación. El significado, el alcance y la instrumentación de estos conceptos han sido y es actualmente motivo de polémicas profundas, en las que intervienen diferentes posiciones y concepciones de lo educativo. Se habla mucho de éxito y de fracaso escolar aunque no exista acuerdo en lo que se refiere a su delimitación conceptual. Tradicionalmente se interpreta el fracaso escolar haciendo referencia a la dificultad que manifiestan algunos alumnos para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que se enseñan en la escuela. Casi siempre se lo entiende como sinónimo de problemas u obstáculos que el niño presenta en su proceso de aprendizaje. El fracaso se identifica con los desertores del sistema formal de enseñanza y con los reprobados o repetidores de curso, y se juzga en este sentido con un criterio cuantitativo... Esta falla habrá que reconceptualizarla atendiendo a los elementos, contextos y dispositivos que coadyuvan en este proceso... Hablamos entonces de construcción del fracaso escolar entendiéndolo como una problemática sociopsicopedagógica, condicionada por múltiples factores que se interrelacionan e intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje ¹⁶.

Distintos enfoques intentaron dar cuenta del fracaso escolar, las primeras explicaciones fueron de **índole individualista**. Este enfoque interpreta el fracaso escolar como una patología, como enfermedad, bajo la primacía de los paradigmas médico y psicométrico, cuya base era la medición a través de los test de inteligencia. Centra exclusivamente en el niño la explicación de su “problema de aprendizaje” en la escuela. Los alumnos son clasificados y rotulados, adjudicándoles patologías, signándolos portadores de enfermedades especiales que los inhabilitan para desempeñarse exitosamente. Surge así la noción de retardo mental leve y una gran cantidad de cuadros caracterizados por la partícula “dis”, que señalan dificultad (dislexia, disortografía, discalculia, disgrafía) y por la preposición “a” para indicar la ausencia (alexia, agrafía, etc.). Minimiza el contexto sociocultural, familiar y sobre todo escolar y le atribuye al alumno la exclusiva responsabilidad de su fracaso. Pero ya está comprobado que la dificultad específica de aprendizaje existe sólo en un pequeño porcentaje de niños generalmente está asociada a causas neurológicas. Por eso no corresponde interpretar el rendimiento escolar insatisfactorio exclusivamente como problema de aprendizaje de tipo patológico.

Posteriormente se pasó de una explicación individualista del fracaso escolar a otra más social. A la explicación por insuficiencia de determinadas capacidades del niño, se añade la noción de la **“deficiencia socio-cultural”**, que a

¹⁵ CORDIÉ A. (1994) *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*, Nueva Visión, Bs. As., pág. 18 y ss.

¹⁶ PIPKIN EMBÓN M. (1994) *¿Cómo se construye el fracaso escolar?*, Homo Sapiens, Rosario, pág. 13 y 14

menudo llega a sustituir a aquella. Los que destacan el papel de la familia en el fracaso escolar señalan la existencia de una distancia cultural, que es en realidad una diferencia en el dominio de ciertos códigos. Muchas familias están desarmadas frente a los códigos de las instituciones, semejantes a los de las clases superiores. Por lo tanto, no siempre están en condiciones de comprender, y menos aún de discutir, las decisiones institucionales que se toman desde la escuela en relación con sus hijos.

Para avanzar en la comprensión de los efectos de la composición social del alumnado en los logros escolares, aparecen los intentos de explicar las situaciones de fracaso a través del análisis de la **práctica docente** frente a los niños provenientes de distintos sectores sociales. Diversos estudios e investigaciones han analizado la influencia de las actitudes y expectativas de los docentes en los procesos escolares de los niños. Dan cuenta que las concepciones que tiene el docente respecto a niños de distinto perfil (por sus características personales y familiares), que ha construido desde sus procesos de formación personal y profesional, se ponen en juego en el trabajo que desarrolla, tiñendo el tratamiento y las relaciones tanto personales como pedagógicas que se constituyen cotidianamente en el ámbito escolar, y que muchas veces confluye en la generación de situaciones que se han denominado como las “profecías que se cumplen a sí mismas”.

Otro de los aportes significativos para la comprensión de las dificultades escolares se encuentra en aquella perspectiva que propone una mirada dentro de las características propias de la **institución escolar** para analizar las situaciones de fracaso. En esta mirada tuvo influencia el paradigma socioeducativo denominado reproductivismo, que tuvo su apogeo en la década de los ´70, pero cuyos alcances se mantuvieron mucho más allá, y que puntualizaba –a través de varios estudios empíricos y conceptuales– el papel activo que le cabe a la escuela en la reproducción de una estructura social signada por la división social. Este aporte ha servido para dar cuenta que en el proceso de explicación de las dificultades escolares de los niños, no sólo intervienen factores de índole individual, ambiental o familiar, sino también que a la escuela le cabe un papel en ello. La acción escolar no sólo no actúa como un factor de igualdad social –como postula una visión idealista de los beneficios de la escolarización– sino que, por el contrario, coadyuva a la legitimación de la discriminación social al transformar, mediante distintos mecanismos, a las diferencias sociales en diferencias escolares.

Esta nueva mirada permitió generar un desarrollo conceptual que dio cabida a la explicación de las contradicciones y tensiones presentes en la vida escolar, de los procesos de resignificación y creación de lo instituido que se realizan constantemente en el cotidiano escolar, elementos sin los cuales su análisis no sólo estaría incompleto sino que sería incomprensible.

En cuanto a los condicionantes endógenos del fracaso escolar, es decir los que pertenecen al sistema educativo, habría que profundizar en la relación fracaso escolar –propuestas pedagógicas, más aún, en las interrelaciones entre las intervenciones de los docentes, las estrategias de aprendizaje de los alumnos y los contenidos curriculares. El sistema tiende a la expulsión de los niños que no responden a las características del alumno medio, para quien están diseñados los contenidos pedagógicos y las técnicas de transmisión de conocimientos. Lo real es que en ninguna escuela se espera que todos los alumnos logren dominar totalmente el currículum prescripto, entonces surge el interrogante: ¿puede ser el docente el único responsable del proyecto concreto de conducir a cada alumno al dominio total del currículum?

Los docentes tienen un proyecto para su clase, pero el éxito de éste no depende del éxito individual de cada uno de sus alumnos, generalmente, el maestro se refiere al conjunto del grupo. El fracaso de un alumno nunca se constituye en una amenaza para el maestro, sí lo es cuando son muchos los que fracasan... “las diferencias entre los alumnos, por sí solas, no explican nada, no se transforman en desigualdades de éxito escolar sino a través del peculiar funcionamiento del sistema de enseñanza ¹⁷”.

Por lo expuesto es importante reconocer la multidimensionalidad del problema. El éxito o el fracaso en los aprendizajes de los alumnos dependen del entrecruzamiento de múltiples factores tales como el contexto socio-político y ambiental, las características individuales, las condiciones curriculares, didácticas y organizativo-institucionales.

Para interpretar el fracaso se requiere un abordaje holístico, en el que hay que considerar su contexto actual, desde la multiplicidad y pluricausalidad de las variables intervinientes. Es necesario reconocer que las diferencias no son exclusivamente de “aptitudes” de los alumnos, sino fundamentalmente diferencias en los vínculos, es decir, en la relación de los alumnos con el mundo social y escolar.

En la cotidianeidad de las prácticas, los actores docentes se transforman en instrumentos para la conservación de las desigualdades, por eso es necesario indagar en las representaciones que los maestros se hacen acerca de los niños

¹⁷ PERRENOUD H. (1990) op.cit, pág. 265

que fracasan, en su discurso rotulador dado por la “observación y la experiencia”, que obturan el proceso de estos niños, al encasillarlos y mantenerlos, generalmente, en esas condiciones de desigualdad, para que no se les expropie la experiencia escolar.

Para ilustrar estas apreciaciones cabe destacar la metáfora de los “*desnutridos escolares*” que intenta focalizar la problemática en las consecuencias psíquicas de los sujetos cuando la escuela no puede articular adecuadamente sus enunciados con los enunciados de origen de estos niños... El desnutrido escolar es un niño que, más que reaccionar a la institución escolar y/o al docente, sucumbe ante la brecha infranqueable que se crea entre lo que la escuela exige desde los currícula y/o los modos del ejercicio docente y el niño-sujeto con las modalidades propias que éste trae de su grupo sociocultural (grupo social de pertenencia y referencia) – familiar. El niño corre el riesgo de desaparecer (como sujeto deseante) y transformarse en un mero repetidor de discursos ajenos ¹⁸.”

Resulta pertinente también definir algunos términos que intervienen en la cotidianeidad de la tarea educativa que pueden formar parte, muchas veces, del universo representacional de los docentes, como la cultura escolar, el currículum, las competencias a desarrollar, la educabilidad, la evaluación, entre otros.

Cultura escolar

Todo grupo social duradero construye su propia cultura, saberes, reglas, creencias, valores, representaciones compartidas, que afianzan la identidad de quienes la vivencian.

La cultura de una institución es la forma de organización y la apropiación que de ella hacen los distintos actores, pues le da coherencia a sus esquemas de percepción y comprensión, se manifiesta en sus modos de hacer, es decir en sus prácticas.

La cultura escolar determina la matriz institucional de las prácticas pedagógicas. La labor pedagógica no es un hecho aislado forma parte de la **cultura escolar**, con la cual se define el espacio de la práctica, compuesta por el saber hacer escolar, desarrollándose por actitudes y costumbres; incluye la identidad cultural que tiene que ver con las representaciones compartidas, así como cierta forma de relación que prevalece sobre otras, en este sentido se habla de cultura hegemónica; y la **matriz institucional** que “es la forma organizacional que tiene valor de contenido para quienes asisten a ella pero debiera ser analizada para desocultar aquellos aspectos que obstaculizan el desarrollo de sus actores, que marca su impronta en la formación de subjetividades. La cultura es una construcción socio-histórica, que se materializa en la cotidianeidad de los sujetos, en las formas silenciosas en que los sujetos viven y se relacionan, con las formas de hacer todos los días ¹⁹.”

Se pueden destacar dos elementos que la definen: -la interpretación que hace la escuela de los reglamentos y disposiciones de la normativa formal vigente; -los valores, ideas, representaciones que sustentan los distintos actores y ponen en práctica, reelaborando y reinterpretando cotidianamente tanto el funcionamiento como la organización escolar; es decir resignificando dicha normativa así como gestionando el proceso educativo. Justamente este sentido es el que reviste especial interés para el presente análisis.

La cultura escolar se manifiesta y forma parte del modelo de gestión de la institución, de las concepciones pedagógicas dominantes sobre enseñanza y aprendizaje que sustentan dicha actividad educativa. “Detrás de cada forma de gestión hallamos una cierta concepción del papel del educador y una cierta concepción del trabajo pedagógico. Puede entenderse el trabajo del maestro como una actividad meramente técnica y profesional en un espacio limitado a la clase, o bien puede entenderse como un trabajo consistente también en posesionarse al máximo de todas las parcelas de actividad que le afectan y que son comunes a todos ²⁰.”

Un factor importante en la génesis del fracaso escolar es la cultura escolar, que presupone el grupo homogéneo y, al aflorar la diversidad de los alumnos, la interpreta como deficiencia y la convierte en patología.

Esa cultura institucional determina los modos de hacer de los sujetos institucionales: tanto docentes como alumnos, y cuando opera como si su matrícula fuera culturalmente homogénea, está desatendiendo la diversidad cultural que asiste a la escuela, situación que puede generar repitencia y deserción. Esa desatención puede incidir en el rendimiento escolar de los alumnos, que pertenecen a aquellos sectores sociales, para los cuales la alfabetización constituye casi su única posibilidad de mejoramiento laboral y de integración social.

¹⁸ ROSBACO I. C. (2002): “Fracaso escolar y subjetividad: ¿qué pasa en la escuela con el deseo de aprender”, en ROSBACO I. C., CARRERAS M., VERÓN S. y Otros: **La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión**, Novedades educativas, Bs. As., pág. 92

¹⁹ BURGOS, N.E. y PEÑA C.M. (1996) **El proyecto institucional. Un puente entre la teoría y la práctica**. Colihue, Bs.As., Cap 2, pág. 70

²⁰ RENU D. (1985) **Otra Psicología en la Escuela**. Loia, España, pág. 34

Como organización, la escuela tiene sus propias representaciones culturales y auto-representaciones institucionales. Tiende a transmitir su propia cultura. Por eso, la excelencia escolar definida en abstracto como la apropiación del currículum formal, se identifica muchas veces en la práctica, con el ejercicio cualificado del oficio del alumno/a.

En dicha cultura escolar, se producen intercambios e interacciones en la tríada docente-alumnos-objeto de aprendizaje, precisamente la **triangularidad didáctica** define las relaciones e interacciones que se establecen entre los alumnos y los docentes como sujetos de conocimiento y el objeto de conocimiento, traducido en contenidos de aprendizaje. A su vez, en el entramado relacional, el concepto de **interactividad** se entiende como la articulación de las actuaciones del docente y de los alumnos en torno a una tarea o contenido de aprendizaje determinado. Este triángulo interactivo cobra significado en cada institución, según su cultura e identidad, que también es afectada por los rasgos de un sistema educativo, influido por la sociedad de la que es parte. La imposición cultural que se verifica a través de la acción pedagógica no se limita sólo a la imposición hegemónica de los contenidos curriculares, sino a los valores, hábitos, pautas y representaciones que conforman la cultura escolar y se manifiestan permanentemente en el ámbito escolar.

En este sentido se coincide con Alicia de Alba quien con la dimensión didáctico-áulica se refiere "al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de la triangularidad didáctica, donde el currículum adquiere su nivel de significación como construcciones conceptuales... Los sujetos del desarrollo curricular, son aquellos que lo convierten en práctica cotidiana: los maestros y los alumnos, que retraducen la determinación curricular, imprimiéndole diversos significados y sentidos, impactando y transformando, de acuerdo a sus proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales. Estos últimos sujetos sociales son los que nos interesan específicamente en la dimensión pedagógica ²¹."

Currículum: su dimensión pedagógica

Resulta pertinente especificar el significado del **currículum**, considerado como conjunto de experiencias de aprendizaje planificadas desde la escuela, en el sentido de su puesta en práctica, es decir de su concreción en la realidad áulica, a través de las interacciones que se establecen en la triangularidad didáctica. La escuela, como práctica institucionalizada, presupone en su accionar formal una explicitación de objetivos y finalidades que se concretan a través de los contenidos escolares. Esos contenidos sustentados en el currículum escolar por una determinada concepción del mundo, expresan una aparente validez universal que abarca a todos los sectores sociales, operando en este sentido como arbitrario cultural.

Es en la práctica cotidiana de las escuelas donde se establecen las relaciones entre los docentes, los alumnos, el conocimiento, los métodos, los materiales, procedimientos y las metas de la enseñanza; es decir la puesta en práctica del currículum y donde le cabe un rol fundamental tanto al docente, en cuanto a su forma de organizarlo, como a los propios alumnos en ser co-protagonistas de su diseño y planificación.

El trabajo escolar es un conjunto de rutinas. Hay rutinas ya referentes a los momentos de evaluación formal, deberes para la casa, ejercicios individuales, tareas discursivas menos estructuradas, participación en clases y discusiones colectivas, trabajo en grupos; que según las instituciones, pueden tener distintos valores o prioridades, al momento de evaluarlos informalmente.

El enfoque del currículum desde una perspectiva no sólo de reproducción cultural, social, política e ideológica, sino de resistencia y lucha social así como de producción cultural, amplió las concepciones sobre el currículum, dinamizándolas; incorporó la noción de "currículum oculto" que para Jackson (1968) "tiene en cuenta tres tipos de resultados del proceso de enseñanza: -los no previstos y considerados negativos, -los pretendidos a través de una parte del currículum no especificado, -los ambiguos y genéricos que pueden englobarse en el concepto de "proceso de socialización". Según el análisis neomarxista crítico de la educación que realiza M. Apple (1987) significa "las rutinas diarias de los centros que contribuyen a que el alumnado interiorice la ideología, no explicitada, que fundamenta su organización y funcionamiento ²²".

Distintos pensadores que adhieren a la pedagogía crítica, P. Perrenoud entre ellos, formula la conceptualización de currículum oculto, con características similares; o H. Giroux que lo significa como "las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula ²³".

²¹ de ALBA, A. (1996) *Curriculum: Crisis, Mitos y Perspectivas*, Miño y Dávila editores, Madrid, Cap.3, pág. 93 y 94

²² BURGOS, N. E. y PEÑA C. M. (1996) *El proyecto institucional. Un puente entre la teoría y la práctica*. Colihue, Bs. As., pág. 84

²³ GIROUX H. A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós/M. E. C., Madrid, Cap. 3, pág. 44

Los docentes organizan su práctica profesional mediante un currículum funcional (que incluye al oficial y a las interpretaciones del mismo por parte del profesorado). Se pueden analizar distintos aspectos en la práctica curricular: - el *currículum propuesto* o *manifiesto*, tal como se especifica formalmente en el horario de las asignaturas, objetivos, estrategias didácticas explícitas o no; - el *latente*, tal como lo experimentan los estudiantes y los docentes cuando están involucrados en actividades de aprendizaje; - el *oculto*, que el alumnado experimenta y aprende a través de actividades que realiza en su oficio de alumno y en la construcción de su rol; y - los *resultados del aprendizaje* en términos de comprensión, actitudes, procedimientos, estrategias, habilidades, etc., que el alumno desarrolla.

En este sentido, Boggino plantea “revisar el currículum oculto para desentrañar el “modelo de alumno ideal” que toda escuela tiene y que todo docente tiene. Y, de este modo, desterrar la ilusión de la homogeneidad y atender a la diversidad, a lo diferente, a lo propio y peculiar de cada alumno y considerar esto último como el punto de partida para la enseñanza. Y, en función de ello, ajustar los propósitos y las estrategias didácticas a las posibilidades de aprender de los alumnos.”²⁴

Sería preciso estudiar cómo se producen las implementaciones curriculares a través de las propuestas pedagógicas y las estrategias didácticas diseñadas por los docentes para tal fin, pues como afirma Giroux: ...“las escuelas necesitan que los profesores sean a la vez teóricos y prácticos, y puedan combinar teoría, imaginación y técnicas, ... la estructura actual aísla a los docentes y bloquea la posibilidad de la toma de decisiones democráticas y de las relaciones sociales positivas, ... las relaciones entre personal administrativo y cuerpo docente representan los aspectos más frustrantes de la división del trabajo, la división entre concepción y ejecución”²⁵.

Siguiendo el razonamiento de A. de Alba, los sujetos del desarrollo curricular, alumnos y maestros, retraducen las determinaciones curriculares, otorgándoles otros significados y cargándolos de nuevos sentidos, por ello se puede definir el currículum en el sentido de su puesta en práctica, es decir de su concreción en la realidad áulica, a través de las interacciones que se establecen en la triangularidad didáctica, como conjunto de experiencias de aprendizaje planificadas desde la escuela. Esta, como práctica institucionalizada, presupone en su accionar formal una explicitación de objetivos y finalidades que se concretan a través de los contenidos escolares que expresan una validez universal que abarca a todos los sectores sociales, y opera en este sentido como arbitrario cultural.

Intervención didáctica

En las interacciones que supone la triangularidad didáctica, es importante destacar la actividad pedagógica de los docentes o su **intervención didáctica**, entendida como los procedimientos enseñados y propuestos por el docente en interrelación con el alumnado; incluye las distintas acciones que sustentan el proceso de enseñanza y aprendizaje: los distintos modos de realizar preguntas, propuestas, requerimientos y evaluaciones.

Los contenidos escolares y las prácticas escolares desarrolladas para transmitirlos, son presentados como una visión válida, única y neutral del conocimiento, vehiculizadas a través de la figura del docente a quien se legitima como portador de esos saberes escolares también universales, que se manifiesta en la antinomia docente-alumno, y difícilmente puede dar cabida a aquellas manifestaciones culturales que no están comprendidas dentro del currículum y de la programación escolar, perdiéndose la oportunidad de rescatar los saberes cotidianos y su potencial educativo.

Wertsch, J.U. (1984) sugiere que el adulto y el niño –el maestro y el alumno– que abordan conjuntamente la resolución de una tarea tienen, cada uno por su parte, una representación de dicha tarea y de lo que implica su resolución o ejecución. En este sentido, los ambientes educativos que mejor “andamian” o “sostienen” el proceso de construcción del conocimiento son los que ajustan continuamente el tipo y la cantidad de ayuda pedagógica a los procesos y dificultades que encuentra el alumno en el transcurso de las actividades de aprendizaje. Destaca el carácter necesario de las ayudas, y también su carácter transitorio, ya que los “andamios” se retiran en forma progresiva a medida que el aprendiz va asumiendo mayores cuotas de autonomía y control de sus aprendizajes²⁶.

En relación con la intervención didáctica podemos destacar las **estrategias de aprendizaje**. Se acuerda con Nisbett y Schucksmith (1978) y Danserau (1985), al definir las como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”²⁷.

²⁴ BOGGINO, N. y otros (2000) “Aprendizaje, obstáculos y diversidad. La problemática del aprendizaje escolar”, en *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Homo Sapiens, Rosario, pág. 29

²⁵ GIROUX H. (1983) “El lenguaje de la instrucción escolar”, en *Los profesores como intelectuales*, Loia, Madrid, pág. 48

²⁶ WERTSCH, J. U (1988) *Vygotski y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona, pág. 63

²⁷ POZO, J. I. (1990) “Estrategias de aprendizaje”, en COLL C.; PALACIOS J., MARCHESI A. (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación II*, Alianza, Madrid, Cap.12, pág. 201

Así como también considerar el concepto de educabilidad, definido por las posibilidades de aprender que tiene cada sujeto de acuerdo a su individualidad y singularidad.

En función de estas apreciaciones conceptuales, cabe preguntarse ¿cuál es el alcance del papel del docente en la relación pedagógica? Porque el docente nunca es un elemento neutro en relación con esos productos educativos que son el "éxito" y el "fracaso", puesto que propone las experiencias didácticas, destacando unas sobre otras. Tampoco es neutro afectivamente: tiene gustos, preferencias, representaciones mentales que inciden sobre sus formas de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Las percepciones que el docente tiene de cada alumno están condicionadas por diversas cuestiones: sus valores, los objetivos institucionales, su historia personal como alumno, la experiencia, su pertenencia a un cuerpo profesional, la dinámica de los estereotipos y los prejuicios; que son elementos constitutivos de la representación que cada docente se hace de cada alumno. Así se ha llegado a comprobar que cuando las expectativas del docente son positivas, crean un efecto favorable sobre el alumno; mientras, por el contrario, sus anticipaciones de fracaso contribuyen a provocarlo. Por eso es necesario indagar las representaciones que los docentes se hacen acerca de los niños con dificultades de aprendizaje.

En este sentido resulta interesante revisar la relación entre las expectativas del docente y el éxito o el fracaso escolar de los alumnos, cómo las expectativas de los maestros sobre el rendimiento de sus alumnos pueden convertirse en profecías que se cumplen por sí mismas.

"El lugar que adquiere el error o el conflicto en el proceso de aprendizaje y de enseñanza revela, consciente o inconscientemente, una postura epistemológica y una postura psicológica, de las que deviene una postura pedagógica... Por ello los supuestos que sostienen la práctica pedagógica son determinantes para analizar la problemática del aprendizaje escolar. Es en función de ellos que una misma situación podrá constituir un problema de aprendizaje o ser, simplemente, una situación esperable, benéfica y acorde a la lógica del niño ²⁸."

Se estima que en la dinámica de la práctica, algunos docentes suelen prestar menos atención a los alumnos que tienen menor rendimiento, suelen criticar o estigmatizar a esos alumnos por errores de aprendizaje que podrían no interpretarse como tales, o, por el contrario les preguntan con menos frecuencia o les plantean cuestiones más sencillas. Mientras que los alumnos hacia quienes manifiestan expectativas positivas tienen más ocasiones de *feedback* positivos e interacciones afectivas más cálidas: se les da más autonomía y responsabilidad para elegir y realizar los ejercicios.

Estas biografías anticipadas resultan ser bastante frecuentes en la dinámica del ámbito educativo y constituyen uno de los mecanismos sutiles de la selección clasificatoria, en las escuelas donde predomina el modelo selectivo.

"Puede parecer impensable que el docente no respete al alumno, pero ello ocurre en la escuela cuando aquel no parte del reconocimiento de las diferencias y no respeta la historia singular de cada uno. Independientemente de la intencionalidad del docente, cuando trabaja con un mismo estímulo para todos los alumnos de la sala, cuando pretende que todos aprendan todos los contenidos abordados y los evalúa con los mismos parámetros, cuando los conocimientos e ignorancia de cada alumno no constituyen el punto de partida de la enseñanza o cuando se transmiten determinados modelos sociales... necesariamente discrimina ²⁹."

Todo proceso de aprendizaje se da en una situación, que marca los modos en que dicho aprendizaje se produce, y lo que se aprende queda ligado a la situación contextual que lo ha hecho posible. En este sentido, el problema del aprendizaje escolar remite a contenidos de la enseñanza que se construyen con marcas sociales, institucionales que son producto de las condiciones institucionales (sociales, culturales, discursivas, procedimentales y materiales), en virtud de las cuales se construyen subjetividades. Así se puede suponer entonces que los objetos de conocimientos construidos serán determinados por esas prácticas, y por lo tanto, el mismo sujeto resultará *pedagogizado*, no sólo por lo aprendido, sino porque habrá sido marcado institucionalmente.

El valor que adquieren las dinámicas relacionales, las pautas y reglas que rigen las interacciones escolares, merece una atención mucho mayor que la que actualmente se le presta, puesto que inciden directamente en los procesos de construcción de los objetos de conocimiento, tarea esencial de la escuela. Para ello, la escuela organiza y administra de manera peculiar los espacios, los tiempos, los roles y los saberes.

En este marco, el éxito o el fracaso escolar adquiere otra dimensión, y podría pensarse como lo sugiere Boggino: "planteamos otra perspectiva para la lectura de los denominados problemas de aprendizaje y comprender esta problemática compleja al interior del aula, partiendo de los casos particulares pero no abordados como

²⁸ BOGGINO, N. y otros (2000) op. cit, pág. 36

²⁹ BOGGINO, N. (1998) *¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático?*, Homo Sapiens, Rosario, pág. 43

casos individuales sino como una situación problemática, propia y específica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Una situación problemática y específica del aprendizaje escolar que, lejos de ser comprendida como un problema, constituye una situación esperable y propia de la complejidad del aprendizaje y de las diferencias propias de las poblaciones escolares ³⁰.

Estos problemas se articulan en el contexto escolar, en las prácticas cotidianas, incidiéndose y determinándose recíprocamente, por eso, como consecuencia de esa mutua imbricación, la escuela como institución debería rever sus prácticas, sus discursos, se tendrían que poder elaborar nuevos conceptos para entender e interpretar los procesos escolares y lo que allí les sucede a los sujetos: alumnos, docentes, directivos, padres.

Hay una relación a construir entre el para qué educar y el cómo hacerlo, en la cual los contenidos juegan un papel de fundamental importancia. Tanto el cómo y el para qué llevan a dar cuenta de modalidades educativas, de formas que asumen las prácticas pedagógicas, de posiciones de los sujetos y los conocimientos que conforman las prácticas educativas. "Así entendido el aprendizaje como proceso constructivo nos lleva a considerar en todo sujeto que aprende, la importancia de reconocer los conocimientos o asimilaciones deformantes que los sujetos tienen en el momento de iniciar el aprendizaje de cada concepto y partir de las preguntas e interpretaciones. Consideramos entonces básico el conocer en qué universo los docentes van a contextualizar los nuevos conocimientos. Pensamos que la escuela puede incidir en forma favorable, si se presenta de otra manera la cultura escolar ³¹."

La caracterización del aprendizaje escolar en su especificidad, implica comprender el carácter histórico –no natural– de los contextos escolares de aprendizaje y permite comprender también el papel productivo de las prácticas pedagógicas concebidas como prácticas de gobierno del desarrollo y el contexto de constitución del propio saber y de las prácticas psico-educativas.

El problema radica en suponer natural las condiciones de partida y las condiciones de regulación escolar de los aprendizajes. Lo que aparece como una constante impensada en el diagnóstico del problema es la propia situación escolar de aprendizaje. "Más allá de la existencia de las obvias diferencias individuales en el desempeño de los alumnos, debería contemplarse cómo estos rendimientos diferentes son significados bajo el signo de la deficiencia sólo en relación al sistema de expectativas escolares– en cuanto a tiempo, ritmos, secuencia, procesos y condiciones– que define sus propios criterios de normalidad. El fracaso escolar sólo puede dibujarse sobre la grilla de la interacción de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos en interacción con el régimen de trabajo escolar. En tal sentido, el problema de la atención al fracaso se imbrica de una manera radical con el problema de la atención a la diversidad ³²."

Educabilidad y dispositivo escolar

El problema del fracaso escolar está ligado al problema de la **educabilidad** de los sujetos y a las prácticas pedagógicas que intentan tornar predecibles las posibilidades del sujeto. Se deben contemplar las posibilidades de aprender que tiene cada sujeto de acuerdo a su individualidad y singularidad, que constituyen su educabilidad, y que R. Baquero define como "interacción entre las características de los sujetos y las de las prácticas educativas" ³³; por lo tanto su desarrollo dependerá de los distintos estímulos, tiempos, interacciones que tenga el sujeto con el objeto de conocimiento, así como de sus propios tiempos y necesidades.

Se trata de poder elaborar estrategias para abordar las diferencias como tales y no en términos de deficiencia, "sustituir" de algún modo la psicometría por modos de trabajo que adecuen las prácticas pedagógicas a la diversidad y heterogeneidad de los sujetos sin desdibujar el objetivo educativo.

Surgen cuestiones acerca de cómo "gobernar" el desarrollo de los sujetos de aprendizaje, si pudieran o no ser caracterizadas las prácticas pedagógicas como prácticas de gobierno de ese desarrollo; cómo caracterizar el estado de desarrollo actualmente, luego de la impronta de los modelos discursivos de Piaget y Vigotsky.

Las concepciones sobre la educabilidad de los sujetos se piensan en relación a las clásicas razones en torno al problema del fracaso escolar. "Se piensa que la posibilidad de ser educado un sujeto radica con mayor frecuencia o bien en sus características personales –un adecuado nivel de desarrollo intelectual y físico–, por ejemplo, o bien, en

³⁰ BOGGINO, N. (1998) Op. cit, pág. 56

³¹ ELICHIRY N. E. y Otros (2000) "Evaluación: saberes y prácticas docentes", en *La Escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Homo Sapiens, Rosario, pág. 89

³² BAQUERO, R. y otros (2000) "Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual", en *La Escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Homo Sapiens, Rosario, pág. 18

³³ BAQUERO R. y otros (2000) op. cit, pág. 18

las características favorables de su entorno social y familiar. Con menor frecuencia aparece tematizada la cuestión de la situación educativa misma como aspecto ineludible en la delimitación de la idea de educabilidad de un sujeto ³⁴.

El problema de la educabilidad se torna central por el peso decisivo que suelen tener el discurso y las prácticas psico-educativas en la legitimación de decisiones que afectan las posibilidades vitales y educativas de los sujetos.

En cuanto a las relaciones de los niños con las prácticas escolares, con la oferta escolar, pareciera que se han priorizado estrategias para captar la singularidad, pero con escasas herramientas para leer lo que sucede con las estrategias pedagógicas para atender a estos niños con sus dificultades, desde el campo de la Psicología Educativa que sólo detecta niños con problemas, pero sin variar condiciones; cabe preguntarse ¿quién ayuda al docente a analizar su propia práctica?, no se puede licuar el problema reduciéndolo a que es un problema de capacitación didáctica.

En la escuela graduada, "normalizadora", el problema de la gradación tiene una expectativa excesivamente acotada a los grados, organizada por ciclos burocráticos no hay legitimidad al presuponer una homogeneidad en un grupo de niños, ya que éstos progresan asimétricamente. El problema de la repitencia es un problema de la escuela graduada, mezcla de sanción burocrática, expectativas de atención al grupo, que dejan de apuntalar la autoestima como un problema clave, sobre todo en un contexto de exclusión.

El problema de la diversidad es un problema curricular, y se debe atender con medios distintos para alcanzar los mismos fines. Las escuelas no graduadas permiten más flexibilidad de promociones curriculares, grupos nivelados por ciclos, no en situación graduada, que modifican el contexto para favorecer interacciones que permitan la aprehensión de los objetos de conocimiento al ritmo de cada sujeto, dar más tiempo para la transferencia: se trata de cambiar la mirada, de creer en los niños para que puedan creer en sí mismos.

¿Qué es entonces "educar" en este contexto?, la respuesta a este interrogante amerita múltiples aspectos, entre los que se puede destacar: un "educar" que socialice sin castigar, que forme sin disciplinar, sin homogeneizar. Cabe también interrogarse acerca de ¿cómo y desde dónde reconstruir a ese sujeto que la escuela pedagogiza?, ¿en qué lugar de lo real se puede ubicar la subjetividad, los espacios de interacción, la lucha con las significaciones, los deseos de ser, la dificultad de saber estar? Porque la escuela no forma sujetos pedagógicos, sino que pedagogiza sujetos sociales, sujetos políticos. La escuela considera a los sujetos escolarizados como sujetos pedagógicos, a quienes llama alumnos, los caracteriza de una determinada manera y les atribuye determinados deberes. Quienes no reúnan dichas características, o quienes no cumplan con esos deberes, no podrán llegar a tener la condición de alumnos, y en caso de tenerla, pueden llegar a perderla. En este sentido, pueden estar condenados al fracaso y tal vez a la expulsión. Al respecto, C. Cullen señala: "Justamente creo que cuando dejemos de plantear al sujeto escolarizado como sujeto pedagógico, y podamos definirlo como sujeto político, es que podremos, desde la escuela, introducir la racionalidad ético-política ³⁵".

Considerar la racionalidad ético-política en la escuela podría determinar el discurso pedagógico hacia una construcción compartida por todos los miembros de la institución, posibilitando construir subjetividades desde una dialéctica en la que la teoría y la práctica escolar constituyan sujetos políticos y no meramente pedagógicos.

De acuerdo a los resultados y a la valoración cualitativa de los procesos de aprendizaje, los docentes pueden realizar **readecuaciones curriculares o adaptaciones curriculares**.

El concepto de adaptaciones curriculares fue acuñado desde el ámbito de la Educación Especial para dar cuenta de las modificaciones que es necesario realizar en los diversos elementos del currículum básico para adecuarlo a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica. Las adaptaciones curriculares abarcan desde los diseños curriculares hasta los proyectos educativos y curriculares de las escuelas, como así también las programaciones para el aula y las necesidades individuales de cada alumno.

Cuando se analiza el fracaso escolar en los niños, es común que los docentes manifiesten que no alcanzan los mínimos niveles de los contenidos, o que aún son pobres sus desempeños o competencias en determinadas áreas de aprendizaje, especialmente lecto-escritura, cálculo y operatoria.

Competencias

Cabe destacar entonces qué se entiende por competencia y cómo se debe diferenciar del concepto de competitividad. Para ello el texto de la Ley Federal de Educación nos provee una aproximación teórica, así como la que nos aportan investigadores como C. Cullen y C. Braslavsky.

³⁴ BAQUERO R. y otros (2000) op. cit, pág. 21

³⁵ CULLEN, C. (1997) "El debate epistemológico contemporáneo y su incidencia en la determinación de los contenidos escolares", *Crítica de las razones de educar*. Temas de filosofía de la educación, Paidós, Bs. As., pág. 137

Competencias entendidas como capacidades complejas que debe ayudar a desarrollar la escuela a través de su intervención pedagógica. El artículo 6 de la Ley Federal de Educación prescribe: "...en la formación integral de las personas intervienen decididamente: las competencias como capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social, son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital, amplio, pasado y presente."

La idea de formar personas competentes no es idéntica a la de formar personas competitivas. Mientras que las personas competentes se referencian en la capacidad de resolver situaciones problemáticas de manera satisfactoria para los involucrados, las personas competitivas se referencian en la capacidad de ser mejores que otros. No hay sujeto sin competencia, hay – a lo sumo – actores rutinizados. Tampoco hay sujeto sin identidad, hay –cuanto mucho– instrumentos de decisiones ajenas.

Los sujetos competentes no necesariamente deben ser eruditos, sí deben dominar las estrategias de búsqueda y de procesamiento de la información que necesitarán para hacer frente a lo inesperado, a la incertidumbre. Deben estar preparados para lidiar con el mundo, capacitados para integrarse como miembros de los sistemas sociales en los que participan junto a sus familias, sus organizaciones, sus sociedades y sus pares. Deben saber hacer con saber y con conciencia respecto de las consecuencias de ese hacer.

Por su parte, C. Cullen señala "...competencia es una categoría que reemplaza a la de objetivos educacionales, guarda estrecha relación con desempeños, con eficiencia, desarrolla habilidades y destrezas para saber qué hacer ante cambios de desafíos y problemas... permite la pertinencia. Por eso la formación de competencias necesita intencionalidad didáctica... es necesario definirlas, aprenderlas y construirlas... es construir subjetividad... Para lograrlo, la escuela debe ser coherente entre la racionalidad institucional y sus esfuerzos para formarlas; la profesionalización docente: capacitación y formación, junto a la mejora de las condiciones laborales..."³⁶

En tanto, C. Braslavsky sostiene: "Nadie es incompetente, son las mismas personas quienes desean y buscan ser más competentes. Una buena experiencia educativa es uno de los únicos caminos posibles para elevar los niveles de competencia a través de una acción planificada y sistemática. En la configuración de la competencia de cada persona y de cada grupo humano intervienen diversas capacidades que se aplican a los diferentes ámbitos de su quehacer. Las competencias se pueden analizar desde dos entradas diferentes: la primera es desde la persona que las desarrolla, la segunda es en los ámbitos donde las aplica.

Desde la perspectiva de la persona que construye su competencia se pueden distinguir diferentes dimensiones: -cognitiva, -metacognitiva, -interactiva, -práctica, -ética, -estética, -emocional y -corporal.

La dimensión *cognitiva* se refiere a los procesos internos necesarios para operar con los símbolos, las representaciones, las ideas, las imágenes, los conceptos u otras abstracciones. Se distinguen habilidades analíticas: se vinculan con la operación, con los elementos que intervienen en la conformación de una totalidad; y las habilidades creativas: consisten en la capacidad de interpretar esos elementos y de utilizarlos en la acción.

La dimensión *metacognitiva* se relaciona con la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje a través de la reflexión sobre ellos, con la capacidad de advertir los propios errores y de reaccionar ante ellos con la preparación para corregirlos.

La dimensión *interactiva* se refiere a la capacidad de los sujetos de participar como miembros de grupos de referencia próximos. Incluye la aceptación del disenso, el ejercicio del liderazgo propio y de otros, la capacidad para enseñar y para aprender con otros. Se vincula también con la capacidad de interactuar en ámbitos más amplios.

La dimensión *práctica* hace referencia a un saber hacer con recursos, las habilidades organizativas, el manejo de recursos como el dinero, el espacio y el tiempo tienen gran importancia dentro de ellas.

La dimensión *ética* se refiere a la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo en el complejo espacio que se extiende desde la aceptación de algunos valores universales y la capacidad de sostener en los actos y en contextos hostiles las propias pautas culturales.

La dimensión *estética* se relaciona con la capacidad de distinguir lo que es bello para uno de lo que no lo es, a través de diversas culturas y de distintos tiempos, recuperan un espacio los afectos, se reconoce la importancia de poder automotivarse, persistir en la prosecución de los propios objetivos y distinguir y orientar sus sentimientos agradables o perturbadores. Las emociones también se forman.

³⁶ CULLEN C. (1997) "El debate epistemológico contemporáneo y su incidencia en la determinación de los contenidos escolares", en *Críticas de las razones de educar*, Paidós, Bs. As., pág. 142 y ss.

La dimensión *corporal* se refiere a las capacidades para proyectar el dominio del cuerpo de manera adecuada a las propias necesidades y pertinente a las relaciones con los demás y el ambiente.

Desde la perspectiva de los *ámbitos* de realización de estas competencias, se pueden distinguir: - el ámbito de la naturaleza, - el de la sociedad, - el de las creaciones simbólicas y - el de las creaciones artificiales o tecnológicas.

Por lo expuesto, continúa Braslavsky, es necesario fortalecer las identidades al mismo tiempo que se forman las competencias ³⁷."

La cultura dominante en el ámbito escolar tiene en cuenta las competencias del alumno medio, desde una perspectiva homogeneizante para la transmisión del conocimiento, midiendo los rendimientos por igual, ante el ofrecimiento de una misma propuesta pedagógica, que no considera las diferencias individuales; en este sentido puede promover ingenuamente una discriminación encubierta desde los propios resultados ya que la apropiación del objeto de conocimiento se realiza de manera desigual y diferenciada por parte de los alumnos.

En un paradigma humanista de educar para la diversidad, se debería potenciar la igualdad de oportunidades, esto no significa dar a todos lo mismo, sino a cada uno lo que necesita. Esta concepción sostiene que no todos los alumnos llegan a la escuela en las mismas condiciones. Las diferencias y las jerarquías sociales existen y se manifiestan a la hora del acceso al trabajo, la vivienda, la salud y la justicia. Se observa que la escuela las reconoce y las legitima en los mismos términos, estas diferencias son también interpretadas jerárquicamente desde la lógica escolar. De este modo, el fracaso escolar es explicado tanto como déficit socio-cultural como por insuficiencias de índole "personal" en determinadas capacidades. Para atender esas diferencias se generan dispositivos de pedagogía compensatoria, que parten del déficit, con un enfoque segregacionista, atendiendo a las desigualdades, no a las diversidades. Así la vigencia de una escuela que selecciona, clasifica, expulsa y excluye.

En este sentido se debe recuperar el sentido ético de la actividad educativa de la institución escolar, se debe priorizar una pedagogía de los valores que permita la deconstrucción de la solidaridad, porque "...La educación debe dar una respuesta contundente como facilitadora de la interacción humana donde se gestan, desarrollan y practican los valores morales, en suma donde se construye la solidaridad social como esfera de la justicia..." ³⁸

Justamente parte de este objetivo es remarcar las necesidades del otro, del distinto. Esto es particularmente importante ya que podría decirse que las jerarquías vigentes en la sociedad global, se vinculan con modelos de excelencia, algunos de los cuales se reeditan en la escuela. Las jerarquías escolares no están aisladas de las significaciones sociales. "Las clasificaciones escolares no son sino prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículum." ³⁹

El modelo selectivo en acción fuerza la ubicación de los alumnos dentro de parámetros teóricos, estadísticos, organizativos y, por ende, artificiales y externos. No considera el desarrollo peculiar y particular de los grupos ni el de las personas. Se pretende que todos los alumnos progresen al mismo ritmo y empleen los mismos tiempos para apropiarse de los contenidos correspondientes al grado, curso o año.

Las manifestaciones escolares frente a la diversidad suelen ser: - la derivación a clases especiales, - la variación en la edad de ingreso en el primer curso de enseñanza primaria, - la repetición de un curso, - la indicación de un tratamiento médico-pedagógico (aunque no sea excluyente).

Es parte de la cosmovisión de la escuela tradicional que el aprendizaje no responda a necesidades funcionales sino a tener éxito en el trabajo escolar. No siempre se aprende a partir de cuestiones prácticas, para resolver problemas reales o auténticos. El trabajo escolar no tiene alcance inmediato sino que está dirigido hacia un futuro que se vislumbra como bastante lejano, no para su aquí y ahora, en el cual las estrategias de aprendizaje de los alumnos no siempre son tenidas en cuenta por los docentes.

La escuela no sólo impone distintos tipos de trabajos y estilos de evaluación sino también sanciones en caso de fracasar. En la escuela selectiva se contemplan más las capacidades que los procesos, los agrupamientos homogéneos que los heterogéneos, la competitividad que la cooperación, el individualismo que el aprendizaje solidario; los modelos cerrados, rígidos, inflexibles que los proyectos educativos abiertos, comprensivos y transformadores. Se pone el énfasis en enseñar contenidos académicos como medio de desarrollar las habilidades y las destrezas y no contenidos culturales y vivenciales, como medio de adquirir y desarrollar estrategias para resolver problemas de interés real para los alumnos. Predomina la selección, la clasificación, la jerarquización de los mismos desde la perspectiva estadística. Se evalúa para lograr una medida objetiva del aprendizaje en términos de rendimiento y también de las competencias

³⁷ BRASLAVSKY C. (1998) *Re - haciendo Escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana, Bs. As., pág. 29 y ss.

³⁸ CULLEN C.(1996) "Contextualicemos la demanda a la escuela de enseñar ética y ciudadanía", en *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*, Novedades Educativas, Bs. As., pág. 24

³⁹ PERRENOUD H. (1990) op. cit, pág. 262 y 263

que subyacen. La evaluación atraviesa todo el ciclo escolar y, como tal, selecciona a unos y deja afuera o expulsa a otros. Más adelante se ahondará sobre la misma.

Pero no existen medidas automáticas, evaluaciones sin evaluador ni evaluado, sino que se trata de actores que desarrollan determinadas estrategias. "...La tarea de la escuela es tenérselas que ver no sólo con el desarrollo cognitivo y con la socialización de las conductas, sino también con el deseo y con el discurso... la enseñanza tiene sentido si es posible una construcción histórica, de vigencia de lo público... de la interacción social sin restricciones... de la posibilidad de construir proyectos comunes sin exclusiones, de conectar la enseñanza y el aprendizaje con el propio deseo... ⁴⁰"

La escuela tradicional que selecciona, se basa en una concepción de realidad única, material y con existencia "en sí misma", independiente del sujeto que la pueda conocer. Sujeto y objeto de conocimiento se conciben separados y con existencia independiente. La escuela construye e impone una representación de la realidad, fundamenta en sus propias evaluaciones las normas de excelencia como decisiones inapelables, y éstas son para cada uno el verdadero nivel que hay que alcanzar; el poder de la organización escolar, derivado del sistema político, marca, determina, rotula, discrimina, segrega, diferencia, selecciona y, a veces, margina. El instrumento para seleccionar es, habitualmente, la medición de resultados.

Otro efecto del carácter clasificatorio del sistema educativo es su carácter segmentador, en el sentido que reproduce la segmentación dada a nivel social, al crear espacios diferenciados, fomentando la desigualdad en la distribución de los conocimientos, merced a los mecanismos meritocráticos del puntaje asignado por el docente, que establece y acentúa las diferencias.

El modelo de escuela selectiva considera "la diferencia" como carencia, déficit, minusvalía, falta y no como potencial, señala "lo que le falta al alumno", lo que no tiene, lo negativo, en lugar de reconocer sus posibilidades y actuar a partir de ellas. El fracaso es adjudicado al alumno y/o a su familia, la escuela no se hace cargo de la responsabilidad que le compete, subyace la idea que el rendimiento exitoso es patrimonio de la escuela en general y de los docentes en particular.

No existe una autocrítica que permita atender la diversidad como un factor de desarrollo y promoción personal, profesional y social. La selección ignora que se vive una cultura y en una cultura. Si la misión de la educación es el desarrollo global de la persona, no puede concebirse la selección dentro del período de la escolaridad obligatoria, porque constituye una experiencia desvalorizadora, devastadora, perversa para aquellos alumnos que la sufren.

La evaluación y sus alcances

La evaluación es un proceso en el que se realizan juicios de valor, por lo tanto las prácticas evaluativas necesitan inscribirse en un análisis ético, tanto desde el análisis del proceso de construcción de conocimientos que implica como de la comunicación didáctica que entraña. La evaluación tendría que ser una herramienta de conocimiento para los docentes y para los alumnos, porque forma parte de la enseñanza y del aprendizaje. "En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (Alvarez Méndez, 1996); ...este enfoque de la evaluación educativa alejado de la constatación, la medición y la comparación (¿competitiva?) de los conocimientos requiere dos condiciones: -de intencionalidad para utilizar la evaluación como un modo de construcción de conocimiento fundado, autónomo y crítico, los sujetos deben estar interesados en ello...; -de posibilidad por tratarse de una propuesta que no consiste en seguir un plan preciso, previsto, y -trabajo artesanal cuyo modelo lo crea el propio sujeto... ⁴¹"

La evaluación tiene un doble perfil: uno filosófico, en la medida que toda evaluación plantea el problema del valor, del sentido y de la significación de lo que se evalúa (y en este sentido da lugar a un tratamiento cualitativo) y otro perfil técnico que considera los métodos, las técnicas y los instrumentos empleados "para dar cuenta" de los resultados medidos cuantitativamente (se vincula con el control), se valora en términos de comparación, competición, distinción, en relación con un "ideal".

⁴⁰ CULLEN C. (1996) "Una lectura diferente", en **Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana**, Novedades Educativas, Bs. As., pág. 45-72

⁴¹ CELMAN S (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación?" en **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**, Paidós Educador, Bs. As., pág. 76

En la escuela, a partir de la evaluación se establecen los criterios para dar cuenta del aprendizaje por parte de los alumnos, así como también del desempeño de los docentes. Las organizaciones escolares generan indicadores de desempeño que posibilitan la acreditación de los conocimientos prescriptos en el currículum, que dan cuenta del éxito y/o del fracaso escolar. Así se define la expulsión o la permanencia en el sistema educativo, la exclusión o la inclusión en los circuitos de la escuela común o la derivación a circuitos especiales. "...esta cuestión de la selección escolar divide a la opinión pública y a la clase política. Las prácticas selectivas parecen ser, más bien, producto del compromiso inestable entre doctrinas opuestas. El conflicto determina ciertas situaciones de selección en cada sistema escolar ⁴²."

A través de la evaluación se concreta la distancia entre lo que se propone como ideario de una escuela para todos y la realidad signada por las diferencias. Evaluar los aprendizajes escolares es una de las funciones que asume la escuela, y lo hace empleando determinados criterios vinculados necesariamente con la selección, distribución y jerarquización de los conocimientos que constituyen la propuesta escolar.

Los diversos usos de las prácticas evaluativas se fundamentan en las exigencias de las instituciones ante su responsabilidad de acreditación. Se utilizan argumentos aparentemente pedagógicos y/o éticos para construir las categorías extremas de "éxito o fracaso escolar", "rendimiento o no rendimiento", "buenos o malos alumnos", "excelente o mal docente". "De esta manera, no sólo se atribuye un valor a lo que los alumnos producen, sino a los alumnos mismos, con los que se cae en el conocido riesgo de anticipar el destino escolar del sujeto y con ello su futuro valor social..." ⁴³

A los juicios evaluativos y a las jerarquías escolares de excelencia, se les adjudica un carácter de evidencia del desempeño escolar. Este es el único aspecto considerado por la escuela y al cual legitima con la evaluación. La evaluación no inventa diferencias o desigualdades que no tengan existencia real, pone de manifiesto determinadas diferencias y desigualdades más que otras.

Los ritos de la evaluación

Se consideran en la dinámica interna que se desencadena en las instituciones, a través de las prácticas de los docentes, para emitir calificaciones parciales y finales, con trascendencia personal y social. El docente no deja en ningún momento de valorar lo que hacen sus alumnos, a fuerza de juzgarlos acerca de determinados aspectos de sus trabajos y de sus conductas en clase. El maestro se formará una imagen del alumno relativamente estable de su carácter y sus competencias. Y, al mismo tiempo, el alumno interiorizará, al menos en parte, los juicios del maestro, incorporándolos en la imagen que tiene de sí mismo. Por eso, la evaluación, sea formal o informal, nunca es insignificante.

La evaluación como procedimiento para comprobar la falta o la adquisición de los aprendizajes considerados necesarios para el desempeño social repercute en el sujeto evaluado y su entorno inmediato, y opera articulando el juego de los diferentes protagonistas de la comunidad educativa.

Así el juego de las notas en las instituciones educativas se produce cuando se negocian y distribuyen calificaciones, que, bajo la forma de certificaciones con valor en el mercado, aparecen en otros campos. "...más allá de las condiciones económico-sociales que inciden en la distribución desigual del capital cultural, los procesos que "fabrican" el fracaso escolar en el interior de las escuelas demoran o interrumpen, por repetición o deserción, el juego de los alumnos en tanto actores de ese proceso de formación y, por ello, ponen en peligro su valor social en el futuro mercado de trabajo ⁴⁴."

Por lo señalado, podemos considerar que el modelo de evaluación es la aprehensión de significados. La cuestión del sentido, de la significación de la evaluación, pone en evidencia una diferencia sustancial con la evaluación entendida como control o medición, que se ajusta al modelo preestablecido: "a la norma homogeneizadora de lo que se mide".

La evaluación en su alcance interpretativo es multireferencial en tanto tiene que "aprehender" las múltiples, diversas y heterogéneas significaciones. Siempre es un instrumento de relevamiento de datos. Si ese relevamiento se orienta en función del conocimiento y la comprensión de la diversidad, se ampliarán los enfoques pedagógico-didácticos y la evaluación conceptualizada como "comprensiva", que forma parte de un proceso comunicacional entre los que están involucrados, cuya principal intencionalidad pedagógica es ser inclusiva y no excluyente, autocrítica de las propias prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes, requiere un mayor compromiso docente. Además, una práctica evaluativa de este tipo apunta a lo cualitativo más que a lo cuantitativo, dado que la evaluación pone

⁴² PERRENOUD P. (1990) op.cit, pág. 264

⁴³ BERTONI A., POGGI M. y TEOBALDO M. (1995) **Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja**. Kapelusz, Bs. As., pág. 87

⁴⁴ PERRENOUD P. (1990) op. cit, 261

de manifiesto determinadas diferencias y desigualdades más que otras, y esto es así porque “en el momento que son evaluados, los alumnos son en realidad diferentes o desiguales, tanto en sus actuaciones y conductas, como en sus competencias o acervo cultural que disponen. La evaluación no inventa diferencias o desigualdades que carezcan totalmente de realidad ⁴⁵”.

La evaluación debe ser una instancia proveedora de información para la toma de decisiones vinculadas con el conocimiento, la comprensión y la atención a la diversidad de las escuelas, de los docentes y los alumnos en función del mejoramiento de la propuesta pedagógica. Se trata de constituirla como una parte integrada al acto pedagógico para nutrirlo y se deshaga del sesgo de castigo, de control.

La evaluación comprensiva es aquella que se interroga por el sentido de lo que se evalúa, que implica investigar para aprehender la singularidad del alumno, del aula o de la escuela. Los errores ya no son tales, sino que son problemas a descifrar. Más que evaluar en términos de cumplimiento interesa comprender las razones por las cuales se alcanza lo que se pretende. También importa entender qué representa esta situación en términos didácticos. Comprender cuáles son las estrategias cognitivas que emplean los alumnos, qué recursos, procedimientos, recorridos, tanteos, realizan para abordar y sortear los obstáculos cognitivos que implica el aprendizaje sistemático. Por eso es necesario tener en cuenta en el proceso de enseñanza - aprendizaje, lo que hace la escuela, en esta interrelación entre evaluación y el conjunto de la práctica pedagógica. “El análisis de la fabricación de los juicios de excelencia sólo da cuenta de la última fase de la génesis de las desigualdades, fase en cuyo transcurso se hacen visibles gracias a la evaluación escolar ⁴⁶”.

La evaluación cuantitativa, como sistema de evaluación al uso, actúa como refuerzo y multiplicador poderoso del fracaso, por su carácter arbitrario: “el ser declarado apto o fracasado, depende más del azar de quien sea el evaluador/corrector del examen, que de la calidad objetiva del producto/rendimiento del alumno... esta arbitrariedad es percibida por los alumnos, generando en ello escepticismo y desánimo generalizados frente a las tareas del aprendizaje escolar... Como corolario inevitable de la arbitrariedad, se produce una injusticia ante la que el ciudadano - alumno se siente indefenso... Este poderoso contenido del “currículo oculto” de la escuela: la arbitrariedad y la injusticia sistemáticas son compatibles con la honorabilidad social, el prestigio profesional, e, incluso con largos sermones acerca del comportamiento moral, tal vez constituye una de las dimensiones más lamentables del fracaso educativo producido por el sistema educativo ⁴⁷”.

El proceso de evaluación que realizan los docentes y determina, de una u otra forma, la escolaridad de los alumnos, debería plantearse como “un proceso de diálogo, comprensión y mejora” como dice Santos Guerra, quien agrega “...es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo... Las funciones que se potencian desde esta forma de concebir la evaluación son las de: -diagnóstico, -diálogo, -comprensión, -retroalimentación, -aprendizaje... que se convierten en elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar y de cambios profundos y fundamentados... genera una cultura de caracterización positiva: cultura de la autocrítica, del debate, de la incertidumbre, de la flexibilidad, de la colegialidad... El cambio profundo en los modos de realizar la evaluación procede de la reflexión rigurosa de los profesionales y afecta a tres esferas fundamentales: -las concepciones educativas, -las actitudes personales, -las prácticas profesionales... Para que la evaluación escolar avance desde posiciones tecnológicas hacia posiciones críticas tiene que centrarse en las tres funciones que considero más relevantes: -diálogo, -comprensión y -mejora ⁴⁸”.

La enunciación y definición de estos conceptos, enfocados desde la teoría de base con la que se intentó abordar el problema de investigación, pretendió dar cuenta de alguno de los factores y condicionantes que intervienen en el desarrollo curricular, en la tarea pedagógica, y creemos que pueden formar parte de las representaciones sociales de los docentes en torno a ella. Constituyen una trama en la realidad áulica-institucional, por lo tanto su articulación, imbricaciones, preeminencias, yuxtaposiciones, se deberían tener en cuenta al intentar comprender el fracaso escolar desde su implicancia en el contexto escolar.

⁴⁵ PERRENOUD, P. (1990) op. cit., 262

⁴⁶ PERRENOUD, P. (1990) op. cit., 265

⁴⁷ FERNANDEZ PEREZ, M. (1986) **Evaluación y cambio educativo: Análisis cualitativo del fracaso escolar**, Morata, Madrid, pág. 242 .

⁴⁸ SANTOS GUERRA, M. A. (2000) “Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica”, en **La Escuela por dentro y el aprendizaje escolar**, Homo Sapiens, Rosario, pág. 99 y ss.

II.- ENCUADRE METODOLÓGICO

Una cosa es el conocimiento sobre la acción y otra cosa es el conocimiento en la acción

POLANYI

Una investigación social es una combinación de construcciones teóricas y procedimientos lógicos y empíricos explícitos, en la cual el proceso tridimensional metodológico⁴⁹ es el que posibilita la construcción del dato científico, éste vincula un estado de cosas del mundo externo con un concepto, mediante la ejecución de un procedimiento aplicable a aspectos considerados observables de dicho concepto⁵⁰.

La presente investigación aspiró basarse en una lógica cualitativa o intensiva, esto significa obtener una visión del hecho social como construcción del sujeto, en un camino de confrontación inductivo-analítico, buscando generar teoría y comprender el hecho social a partir del descubrimiento del significado que dicho hecho tiene para sus actores entramado con el significado del investigador, para descubrir la *caja negra* de los procesos sociales, profundizando su especificidad. Se trata de percibir la realidad como estructura signifiante, por lo tanto la búsqueda de comprensión de dicha estructura⁵¹.

Esta lógica cualitativa, dice la Dra. Sirvent, es la que está más cerca de enfatizar la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas⁵².

La elección de realizar una investigación de tipo cualitativo, se vincula o relaciona necesariamente con la naturaleza del problema a investigar (difícilmente se podrían indagar las representaciones sociales con metodología cuantitativa, a través de métodos estadísticos), en nuestro caso busca develar y comprender los significados de las representaciones sociales de los docentes respecto del fracaso escolar.

Las habilidades requeridas para hacer investigación cualitativa son, entre otras, examinar cuidadosamente y analizar críticamente las situaciones, reconocer y evitar sesgos, obtener datos válidos y confiables y pensar abstractamente. El investigador cualitativo requiere sensibilidad teórica y social, la habilidad para mantener distancia analítica, conocimientos teóricos para interpretar lo que se ve, poderes de astucia en la observación y buenas habilidades en la interacción; implica interpretar los datos, éstos deben ser conceptualizados y los conceptos relacionados para formar una rendición teórica de la realidad.

La teoría desde los datos fue desarrollada por dos sociólogos: Glaser y Strauss, que dieron gran importancia a los procedimientos que se deben seguir cuando se investiga cualitativamente, a cómo son interpretados los cánones científicos (significatividad, compatibilidad entre observaciones y teoría, generalización, reproductibilidad, precisión, rigor, verificación y creatividad) y definidos en la aproximación a la teoría basada en los datos⁵³.

La función de la teoría en la lógica cualitativa es la de orientar el trabajo en terreno con el propósito de generar teoría a partir de un mundo empírico. No se va a terreno con variables predeterminadas, como es el caso de la lógica cuantitativa, sino que teoría y empiria describen un proceso en espiral⁵⁴.

En las decisiones tomadas en la cocina de la investigación se juegan continuamente las elecciones que todo investigador va haciendo entre los pares lógicos (Sirvent) o modos suposicionales (Goetz LeCompte). El primer par lógico da cuenta de las diferentes concepciones del hecho social: *el hecho que se descubre / el hecho que se construye*.

⁴⁹ Entendemos la metodología (Sirvent, 1994b) como el conjunto de procedimientos para confrontar teoría y empiria. Trabajamos con tres dimensiones del proceso metodológico: a) *Dimensión epistemológica*, referida a las decisiones que el investigador toma sobre el problema de investigación, los conceptos, categorías y finalidades con las cuales se construye el objeto de investigación. B) *Dimensión de la estrategia general*, que concierne a las decisiones que el investigador debe tomar sobre las líneas generales previstas como andamiaje del trabajo de investigación. C) *Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica*, que sólo cobra sentido en relación a la lógica de investigación elegida... Debe existir un constante proceso de vigilancia epistemológica, es decir que debe controlarse la correspondencia entre las tres dimensiones metodológicas. Esa correspondencia es una de las condiciones necesaria de validación interna (Bourdieu et al., 1991 y Burgess y Bulmer, 1981).

⁵⁰ SIRVENT-RIGAL: Apuntes de Cátedra

⁵¹ SIRVENT M. T.: Ficha I: El proceso de investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico. La metodología cualitativa supone procedimientos rigurosos a partir de incidentes de la realidad (base empírica) y, a través de un avance en espiral, combinando obtención de información y análisis, identificar conceptos de un nivel de abstracción pegado a la realidad, y conceptos de abstracción creciente y sus relaciones; se intenta desarrollar conceptos, proposiciones, enunciados sobre los hechos inductivamente derivados de un riguroso y sistemático análisis de información empírica. Es un proceso de construcción dinámico, de ida y vuelta del escritorio al campo y viceversa, de comprensión creciente de las relaciones que imbrican tales categorías y proposiciones.

⁵² SIRVENT, M. T.: Ficha II, Los diferentes modos de operar en investigación social, FFyL, UBA, Bs. As.

⁵³ STRAUSS A. y CORBIN J.: (1999) Conceptos básicos de la investigación cualitativa (Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques), Investigación y Estadística Educativa I, UBA, FFyL, Bs. As.

⁵⁴ SIRVENT M. T.: Ficha III: Cuadro comparativo entre Lógicas según dimensiones del diseño de investigación, FFyL, UBA, Bs. As.

En la presente investigación, el objeto de estudio se construye a fin de conocer el hecho social mencionado y conocer las significaciones que los docentes y el propio investigador le atribuyen; no puede tratarse como algo dado independientemente de los sujetos que lo investigan, como algo externo. El interés central está en la cuestión de los significados que las personas le atribuyen a los hechos y sucesos, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado y en la construcción de dichos significados por quien investiga ⁵⁵. El investigador se sumerge en la realidad en estudio y sus reacciones se convierten en datos científicos, su interés serán los significados atribuidos a los hechos y sucesos dentro del contexto, en sus acciones e interacciones.

Respecto al segundo par lógico, que muestra los diferentes caminos de resolución de la confrontación teoría y empiria: *hipotético deductivo / inducción analítica*, hace referencia al lugar o función que ocupa la teoría en la investigación. Como el énfasis está puesto en conocer los significados que los sujetos le atribuyen al hecho social, y no en constatar la presencia de la verdad en el objeto y extraerla, de acuerdo a lo que se expuso en el párrafo anterior, se intenta construir una teoría que haga comprensivos los datos. La investigación puramente inductiva comienza por conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y del problema ⁵⁶. La generación de teoría hace referencia a que, desde el análisis de la observación de clase o de una entrevista, sean extraídos los primeros conceptos pegados a la realidad, para luego hacer abstracciones de mayor nivel a través de un proceso inductivo-analítico, es decir ir construyendo categorías y proposiciones teóricas en un movimiento espiralado de la empiria a la teoría y viceversa. La teoría "pre-existente" va a ser "usada" de acuerdo a las manifestaciones del fenómeno en la realidad, buscando generar nuevos conceptos y relaciones consistentes con las manifestaciones observadas.

En función del hecho social que se quiere investigar, el análisis de los pares lógicos considerados hasta ahora, permite identificar que el énfasis en la búsqueda científica, es decir en la intencionalidad, está puesto en *generar teoría*, y por lo tanto en el *contexto de descubrimiento*. Este par lógico remite al lugar o función de la empiria en una investigación. Al identificar que el énfasis estará en el contexto de descubrimiento, por tratarse de una práctica social-histórica y socialmente determinada (como ya se dijo), la investigación se centra en la identificación de categorías y proposiciones a partir de una base de información empírica.

Para finalizar, el par lógico que hace referencia a una antigua disputa y debate en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, y sobre el cual aún no se ha llegado a obtener consenso respecto a la fundamentación científica, se refiere a: *explicar / comprender*. Según Mardones "si buscamos el origen de esta disputa hay dos grandes tradiciones científicas: la aristotélica y la galileana. La primera pone énfasis en procurar que los fenómenos sean inteligibles teleológicamente, para la segunda, la explicación científica es explicación causal ⁵⁷".

El presente trabajo no busca explicaciones causales, ya que no pretende verificar relaciones de causa-efecto, se piensa en una dialéctica metodológica de interacción sujeto-objeto que permita la comprensión desde dentro de los fenómenos sociales, humanos. Se busca comprender las representaciones de los docentes y directivos acerca del fracaso escolar, el saber práctico de sentido común (como lo llama Moscovici) de dichos docentes, comprender los valores a los que adhieren, cómo se sitúan en el contexto social. Porque comprender implica captar el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones. Busca enfatizar la inducción ⁵⁸ analítica, comprender, generar teoría y privilegiar el contexto de descubrimiento.

La aproximación metodológica del análisis cualitativo permitirá, como señala M. A. Gallart, conservar el lenguaje original de los sujetos, indagar su definición de la situación, la visión que tienen de su propia historia y de los condicionamientos estructurales ⁵⁹.

Las decisiones tomadas respecto de las técnicas para la recolección de información y su análisis, orientan sobre el tipo de información empírica que articule conceptos y observables ⁶⁰. Las decisiones referidas no sólo son una enumeración de técnicas y análisis de información empírica sino que, como sugiere la Dra. Sirvent, atienden a cuestiones como: la consistencia de los observables, el proceso lineal/espiral de análisis, y la posibilidad de instancias colectivas de retroalimentación. Estas técnicas son instrumentos a través de los cuales el investigador "construye"

⁵⁵ Contexto de descubrimiento es el contexto en el que se halla inmersa la práctica social que se va a investigar. Es un contexto histórico, social-económico y político. (Sirvent M. T.: Ficha II, segunda parte, op. cit)

⁵⁶ SIRVENT M. T.: Ficha II y Ficha III, op. cit

⁵⁷ MARDONES, J. M. (1991) **Filosofía de las ciencias humanas y sociales**. Materiales para una fundamentación científica, Anthropos, España.

⁵⁸ Se denomina *inducción* a la etapa que consiste en obtener principios explicativos a partir de los fenómenos que se han de explicar. Mardones, op. cit

⁵⁹ GALLART, M. A. (1992) "Integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación", en Floreal H. Forni y otros: **Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación**, CEAL, Bs. As.

⁶⁰ SIRVENT M. T.: Ficha I: op. cit

su base empírica metodológica (Schuster) u observables. Éstos deben ser consistentes con los conceptos enunciados en el objeto-problema y en el marco teórico.

Dentro de las técnicas de recolección de información empírica se previó, inicialmente, realizar observaciones y entrevistas; pero también se elaboró una encuesta para comparar y ampliar el universo representacional de los docentes respecto del objeto de la investigación.

Estamos haciendo referencia a la observación como una técnica de recopilación de datos y de captación de la realidad socio-cultural de una comunidad o de un grupo social determinado. Con este alcance se la entiende como observación directa. Según Abraham Kaplan, "la observación científica es una búsqueda deliberada llevada a cabo con cuidado y premeditación"⁶¹. Según E. Ander-Egg, si bien la observación abarca también el ambiente en donde las personas desarrollan su vida, ya sea su ambiente físico, cultural, social, etc., para que tenga validez científica, desde el punto de vista metodológico, esto es para que sea sistemática y controlada, es necesario que la percepción sea "intencionada e ilustrada". Intencionada porque se hace con un objetivo, e ilustrada porque es guiada de algún modo por un cuerpo de conocimientos.

Las observaciones ordinarias, sin participación del investigador en los sucesos de la vida del grupo estudiado, constituyen una técnica de suma utilidad cuando existen dificultades para penetrar en el grupo, aunque no siempre brindan la mejor posibilidad de observar todos los hechos y manifestaciones de la vida del grupo que resulten de interés para su estudio. Se previó observar de este modo distintos momentos de la tarea docente de los sujetos a considerar en la investigación, para que la información obtenida complementara el uso de otras técnicas.

Las entrevistas a pesar de las controversias que suscitan al momento de analizar sus rasgos, procedimientos, problemas o finalidades, tienen un denominador común, como señalan Cohen y Manion, que es "la transacción que tiene lugar entre buscar información por parte de uno, y suministrar información por parte del otro"⁶².

La técnica de la entrevista está llamada a posibilitar estudios exploratorios para captar información abundante y básica sobre el problema. Puede ser estructurada o dirigida, semiestructurada y no estructurada. Rojas Soriano dice que en una entrevista no estructurada deben incluirse variadas cuestiones que el investigador debe indagar, pero debe organizar y depurar la información, tratando que el manejo de la misma sea lo más objetivo posible para evitar distorsiones o tergiversaciones a la hora de interpretar los resultados⁶³.

Para Taylor y Bogdan las entrevistas cualitativas se tratan de encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias, situaciones, expresadas con sus propias palabras. Según estos autores, las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas⁶⁴.

En la presente investigación se decidió efectuar entrevistas semiestructuradas con los docentes (como se realizó en la primera salida a terreno), esta elección da cuenta de la posibilidad de un intercambio e interacción simultánea de ricos contenidos, aunque la aprehensión de las representaciones sociales respecto del problema a investigar sea difícil de lograr sólo con esta técnica. No se descartó la posibilidad de usar también la técnica de entrevista no estructurada, pues podía aportar información espontánea, menos condicionada por las preguntas, ya que estas entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Si bien cabe aclarar que es aconsejable utilizar una guía de la entrevista para asegurarse que los temas clave sean explorados.

La técnica de análisis se basó en la identificación de unidades de sentido en la información, las que luego fueron separadas y transcritas en fichas para facilitar su manipulación. Una vez clasificada la información, se continuó el análisis, utilizando el método de comparación constante de análisis cualitativo (Glaser y Strauss, 1967) para identificar diferencias y semejanzas entre las unidades fichadas de la información empírica.

El método comparativo constante, que es uno de los cuatro tipos de métodos cualitativos que señalan Glaser y Strauss, usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos; se caracteriza por: respeto por la realidad externa como fuente de información, prevé orientaciones para el proceso de construcción del objeto; provee una herramienta para trabajar la doble hermenéutica (interjuego dialéctico entre los significados que los actores le dan a la realidad y la interpretación que realiza el investigador); asigna a la teoría un doble papel: ser una herramienta para facilitar una teoría emergente del análisis de la realidad teniendo

⁶¹ KAPLAN, A. citado en ANDER-EGG (1990) *Técnicas de investigación social*, Humanitas, pág. 197

⁶² COHEN L., MANION L. (1990) *Métodos de investigación educativa*, La Muralla, Madrid, pág. 385

⁶³ ROJAS SORIANO R. (1988) *Métodos para la investigación social*, Plaza y Valdés, México op. cit, pág. 220

⁶⁴ TAYLOR S y BOGDAN R. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados, Paidós, Bs. As., pág. 101

en cuenta que investigar implica producir y crear; y por otro lado, permitir que el investigador se acerque a la realidad con un caudal teórico que influye en ella y es necesario hacerlo consciente ⁶⁵.

El método aludido tiene cuatro etapas que se diferencian: comparar incidentes aplicables a cada categoría, integrar categorías y sus propiedades, delimitar la teoría y escribir la misma. El empleo de este método "hace probable el logro de una teoría compleja que se corresponda cercanamente a los datos, porque la constante comparación fuerza al analista a considerar mucha diversidad en los datos ⁶⁶.

La Dra. Sirvent retoma estos pasos y los incorpora a un análisis más global que incluye el registro a tres columnas como la forma de recolección y el fichaje como técnica que permite la objetivación de los datos empíricos en el proceso de construcción de la teoría ⁶⁷.

En el análisis cualitativo se procura captar con flexibilidad la información a través de la observación o los medios de expresión oral y escrita, y al mismo tiempo, captar la definición de la situación que efectúa el propio actor social y el significado que le da a su conducta, que son claves para interpretar los hechos. El análisis busca contemplar la totalidad de la configuración en que se sitúa el actor y por lo tanto es holístico ⁶⁸.

M. A. Gallart enfatiza el registro del lenguaje de los protagonistas en la observación, en la entrevista o en la lectura de documentos, y que el investigador debe tener claro, en un primer paso del análisis, cuando registra textualmente y cuando presente su evaluación de la situación, ya que este doble registro aparece desde los primeros momentos de la investigación.

Por otra parte, y siguiendo a M. A. Gallart, cuando se realiza el registro de información, ya sea de entrevistas, observaciones, etc., es conveniente que sea a la vez detallado y focalizado, de manera que permita hacer una primera descripción del hecho social que estamos investigando y sirva de primer paso al análisis que posteriormente se realizará. Es importante la técnica de registro en tres columnas: observables, comentarios y análisis ⁶⁹, como ya se señaló en el ítem anterior.

Por último, cabe recordar que ese primer registro debe ser conservado, organizado en rubros y releído a medida que se progresa en la investigación. Es importante que en cada etapa de la recolección y el análisis, se vayan extrayendo conclusiones provisionales, para luego volver a los registros originales y recuperar la unidad de información brindada sobre los distintos rubros. Este proceso es básico en la recolección de información y en el proceso de análisis cualitativo.

En el trabajo de campo inicialmente efectuado como etapa exploratoria de índole cualitativa, se seleccionaron bloques temáticos respecto al hecho social: las representaciones sociales que tienen los docentes y directivos acerca del fracaso escolar, como guía para las entrevistas individuales realizadas a las tres maestras de primer grado de la escuela elegida para realizar la investigación.

Si bien se pensó inicialmente relevar la información con las técnicas citadas, creímos conveniente construir otro instrumento para compararla. Así se confeccionó una encuesta con preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple, formuladas en el mismo orden y en los mismos términos; que fue aplicada a todos los maestros de grado de la escuela, titulares y suplentes. El objetivo de esta encuesta, que a nuestro juicio no altera el carácter cualitativo que orienta nuestra investigación, fue comparar sus resultados con los de las entrevistas, para comprender cómo pueden operar los distintos elementos de la cultura escolar en el bagaje representacional de los docentes respecto del problema investigado.

Cabe destacar la intención de considerar la triangulación de la información empírica obtenida a través de las diferentes técnicas, es decir la combinación de los resultados de dichas técnicas de investigación.

La selección del terreno implica el anclaje empírico de la investigación, la realidad donde se va a ir a buscar la información. Según Félix Schuster, la base empírica epistemológica está constituida por los datos obtenidos en la vida cotidiana que son conocidos directamente a través de la observación ⁷⁰.

El Universo de Análisis lo constituyen la totalidad de las unidades de análisis referidas a nuestro objeto de estudio, por eso tal Universo en nuestro trabajo está constituido por los docentes del primer ciclo de una escuela primaria de

⁶⁵ MONTEVERDE A. (1999) "Ficha: métodos cualitativos. Método comparativo constante"

⁶⁶ GLASER B. Y STRAUSS A (1967) **The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research** Cap. V: "El método de comparación constante de análisis cualitativo". Aldine Publishing Company, New York, pág. 15

⁶⁷ MONTEVERDE A.: op. cit

⁶⁸ GALLART M: (1992) "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación", en Forni F, y otros: **Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación**, Centro Editor de América Latina, Bs. As., pág. 106

⁶⁹ SIRVENT, M. T.: Ficha III, op. cit

⁷⁰ SCHUSTER F. (1992) **El método de las ciencias sociales**, CEAL, Bs. As., pág. 26

jornada completa de gestión pública (que incluye a los maestros de primero, segundo y tercer grado), los maestros de apoyo pedagógico, y el personal directivo: director y vice-director.

Como la unidad de análisis es el referente de información, y siempre coincide con el universo de análisis, siguiendo las expresiones de la Dra. Sirvent, nuestras unidades de análisis serán cada uno de los docentes de la escuela seleccionada en el barrio de Villa Crespo para el anclaje empírico, por lo tanto las tres maestras de primer grado, las dos de segundo, los dos de tercer grado, las dos maestras de apoyo pedagógico, la directora y la Vice-directora, constituyeron cada una una unidad de análisis.

En este modelo de investigación, el investigador se encuentra directamente involucrado en tanto “se sumerge” en la realidad en estudio y sus reacciones se convierten en dato científico. Como ya fue expresado, el investigador busca comprender desde dentro de los fenómenos históricos, sociales y humanos, por tanto la lógica cualitativa trabaja con la implicación del investigador en la realidad estudiada, no habla de neutralidad valorativa sino por el contrario, de la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse y de emociones que son parte de la construcción del dato científico⁷¹. Se le asigna al investigador el rol de productor de teoría. El investigador construye su rol activo sobre la base de su “metier” que está caracterizada por una serie de componentes (instrumentos, procedimientos, destrezas mentales) que busca transferir a lo largo del proceso investigativo⁷².

El investigador cualitativo debe examinar y analizar críticamente las situaciones, reconocer y evitar sesgos, obtener datos válidos y confiables, pensar abstractamente, tener sensibilidad teórica y social para mantener distancia analítica, recurrir a sus experiencias pasadas y a sus conocimientos teóricos para interpretar lo que ve, observar con astucia y tener buenas habilidades en la interacción⁷³.

Se trata de un proceso de objetivación donde es importante tener en cuenta la cuestión fundamental de la implicación del investigador.

⁷¹ SIRVENT M. T.: Ficha II, op. cit

⁷² SIRVENT M. T. (1994) Educación de adultos, investigación y participación, Coquena, Bs. As.

⁷³ STRAUSS A, CORBIN J. “Conceptos básicos de la investigación cualitativa (Basic of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques)”, en Investigación y estadística educacional I, Sirvent M. T.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS SOCIOINSTITUCIONAL DE LA ESCUELA DONDE SE EFECTUÓ LA INVESTIGACION

“Pues los dioses no revelaron desde un comienzo todas las cosas a los mortales, sino que éstos, buscando con el tiempo descubren lo mejor”

JENÓFANES

I.- Introducción al estudio de una organización escolar

Para abordar el estudio de una organización escolar, analizar algunos procesos de la cotidianidad de la gestión escolar; indagar cómo impactan en su dinámica, en sus resultados, en las interacciones que se establecen en su interior y con el contexto, y básicamente el tema que nos ocupa que son las representaciones sociales de los docentes acerca del fracaso escolar de los niños; es necesario precisar algunos conceptos, así como también realizar recortes en la problemática a estudiar (cómo se representan el objeto-institución como organizador básico del vínculo de los sujetos, dado su complejidad), que permitan esbozar algunas dimensiones de análisis, según los indicadores que se seleccionen.

Antes de iniciar el análisis de una organización escolar concreta, conviene definir qué entendemos por organización, diferenciándola conceptualmente de institución y de grupo. Para ello nos valemos de las siguientes expresiones que tienen diferente utilidad para el abordaje conceptual. La definición de A. Schelemenson: “La organización constituye un sistema socio-técnico integrado, deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto, tendiente a la satisfacción de las necesidades de sus miembros y de una población o audiencia externa que le da sentido. Está inserta en un contexto socioeconómico y político con el cual guarda relaciones de intercambio y de mutua determinación”⁷⁴, nos permite una primera aproximación conceptual, delimitándola de un contexto con el que interactúa la estructura organizativa, sustentada por la presencia de un proyecto social y un sistema político, la explicitación de condiciones de trabajo, y la integración psico-social.

Por su parte, E. Schein expresa: “Una organización es la coordinación planificada de las actividades de un grupo de personas para procurar el logro de un objetivo o propósito explícito y común, a través de la división del trabajo y funciones, y a través de una jerarquía de autoridad y responsabilidad”. El autor hace una distinción entre poder y autoridad, el primero implica la habilidad para controlar a otros físicamente a través de la manipulación del premio o del castigo, o a través de la manipulación de la información. La autoridad es legítima cuando los subordinados le reconocen a la persona que la detenta el derecho de mandar. La organización puede hacer cumplir su parte del contrato psicológico por medio del poder y la autoridad. Para que un empleado se sienta bien como miembro de la organización tiene, necesariamente, que creer que en alguna forma puede influir para que la situación cambie en su favor, que puede hacer que la organización cumpla sus compromisos contractuales, asegurarse que si la organización no cumple con algo verdaderamente crucial por lo menos tenga la posibilidad de ser escuchado y al menos de poder retirarse sin temor a ser sancionado⁷⁵.

Detrás de cada una de estas expresiones conceptuales hay determinados supuestos, hablan del mismo fenómeno visto de distintas perspectivas, designan una organización como un sistema social construido con objetivos a alcanzar y regulaciones normativas, con un mínimo de división horizontal y vertical del trabajo, con una ordenación del tiempo y de asignación de responsabilidades, con una geografía y un contexto con el que intercambia mutuas influencias.

Por su parte, cabe señalar que la Sociología de las Organizaciones es la disciplina que se preocupa por develar los factores, el contexto, los trasfondos y las fuerzas que operan, rodean y subyacen a las organizaciones como sistemas sociales en continua interacción con su medio, es condicionada por éste y a su vez intenta controlar o dominar a aquél⁷⁶. Esta acción realizada desde la especificidad de la ciencia que estudia las organizaciones, refuerza las nociones conceptuales esbozadas.

⁷⁴ SCHLEMENSON A.: (1987) “Análisis organizacional y empresa unipersonal” Crisis y conflicto en contextos turbulentos, en **Grupos e Instituciones**, Paidós, Bs. As., pág. 67

⁷⁵ SCHEIN E. H. (1982) **Psicología de las Organizaciones**, Prentice-Hall Hispanoamericana, México, pág. 14

⁷⁶ SUAREZ, F. M.: (1975) **Introducción al estudio de la sociología de la organización**, UBA, CECE, Bs. As., pág. 18

Es importante distinguir el término institucional del de organización, ya que no son sinónimos, si bien es habitual su uso indistinto. La institución adopta distinto tipo de organizaciones, se concreta en determinadas organizaciones y relaciones. Tiene una díada fundante, una relación de pares que le da sentido, en la educación el par docente-alumno, por ejemplo. Según L. Fernández "lo institucional es una dimensión de la vida humana... expresa los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos externos e internos de control, y se concretiza, para la percepción de los sujetos, en diferentes formaciones: las leyes, las normas, las pautas, los proyectos, las representaciones culturales como marcos externos; los valores, los ideales, las identificaciones, la conciencia, la autoestima, como organizadores internos... en lo institucional se articula lo colectivo y lo individual, sobre todo en las facetas que tienen que ver con el poder, la autoridad, la repetición y el cambio ⁷⁷."

Las instituciones se manifiestan en los grupos y en las organizaciones, imponiéndoles horarios, normas de trabajo, procedimientos de comunicación y de decisión, estatutos y roles, formas de relación, etc. Al respecto, F. Petit sostiene que "el individuo sufre las instituciones, pero también participa en su creación y las conduce... es imposible captar directamente la institución que mueve un sistema social, por ejemplo la institución educación sólo puede verse a través de la descripción y análisis de fenómenos que se refieren al niño como individuo, en sus relaciones interpersonales duales con adultos o compañeros; que se relacionan también con la familia como grupo, con la escuela primaria como organización, etc ⁷⁸."

La idea de institución nos lleva a la de atravesamiento institucional, con la que Petit se refiere a que toda organización está atravesada por múltiples instituciones, y si no se entiende este entrecruzamiento institucional que atraviesa distintas racionalidades, y que genera tensiones, no se entiende qué pasa en la institución. Las instituciones atraviesan a distintas otras: ciertas problemáticas de la vida humana son atravesadas por relaciones institucionales, por ejemplo los intercambios con el ambiente, la apropiación de bienes sociales o culturales, la problemática de la perduración del grupo social.

El grupo también admite algunas conceptualizaciones, comúnmente se lo define como un conjunto de individuos que coinciden en tiempo y espacio e interactúan entre sí, con el objetivo de desarrollar una tarea para el logro de un fin determinado. Petit afirma que "la división del trabajo fracciona el sistema organizativo en subsistemas, que son entidades psicosociales o grupos compuestos por individuos que se conocen, reaccionan entre sí y están en estado de interdependencia no sólo funcional, sino también psicológica ⁷⁹." El grupo es creador de normas, reglas que orientan nuestros comportamientos y opiniones, forma valores. En la organización educativa, hay diversos ejemplos de grupos: una clase, el grupo de docentes, el grupo de familias, el de pares, grupos deportivos, etc. Se puede hablar de grupo formal e informal, grupo de referencia, de pertenencia, entre otros.

El grupo –en cuanto formación intermedia– es lo que en el seno de la institución vincula entre sí, en una realización de tipo onírico y por la comunidad de síntomas, fantasmas e identificaciones, a los sujetos de la institución, de manera que puedan cargar en ella sus deseos reprimidos y encontrar los medios deformados, desviados, disfrazados, de realizarlos o de defenderse contra ellos. De este modo se ligan a la institución, a su ideal, su proyecto, su espacio ⁸⁰.

El individuo es la unidad elemental de la interacción grupal, se lo trabaja con el rol de actor social, en el sentido de la organización de un grupo como sistema político, a través de las alianzas que se forman para llevar adelante un proyecto, los miembros que componen estas alianzas son individuos que asumen el rol de los actores sociales. "En el grupo el individuo es objeto de presiones hacia una conformidad, que pueden nacer de la relación afectiva que el individuo busca en el grupo: la solidaridad, en sus tres órdenes: operativo y estratégico, psicológico y cultural, es decir el grupo provee seguridad, fortaleza, reconforta, y constituye un mismo proceso de acceso a la identidad. En una organización, el conflicto siempre se expresa a través de los individuos, aislados o en grupo, que reaccionan subjetivamente a la situación de la organización. Esta responde o no a las motivaciones de los individuos y les hace experimentar frustraciones y satisfacciones... la personalidad de los individuos implicada en un conflicto constituye variables importantes ⁸¹."

La organización desarrolla un sistema formal-informal que se traduce en los comportamientos de sus miembros que lo perciben y lo viven. El individuo capta su situación en la organización por medio de mecanismos sensoriales y

⁷⁷ FERNANDEZ, L. M.: (1996) "El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje", en *Revista Praxis Educativa*, I. C. E. I. I., Año II, Nº 2, Bs. As., pág. 10 y ss.

⁷⁸ PETIT, F.: (1985) *Psicosociología de las organizaciones*. Introducción a sus fundamentos teóricos y metodológicos, Herder, Barcelona, Introd., Cap. 1

⁷⁹ PETIT F. (1985) Op. cit, pág. 32

⁸⁰ KÄES R. (1989) "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones", en Käes R. y otros: *La institución y las instituciones*. Estudios psicoanalíticos, Paidós, Bs. As., pág.40

⁸¹ PETIT F (1985) op. cit, pág. 24

cognoscitivos que son limitados, estos modos operativos o relacionales, tienen una función inconsciente que se añade a su función manifiesta y refuerza sus mecanismos de defensa contra la ansiedad de perder su identidad. F. Ulloa (1969) investiga en esta línea los sistemas institucionales, entendidos como organizaciones que, cuando aparecen perturbados, enfermantos, y representando la externalización de los conflictos internos de los individuos, pueden considerarse sistemas defensivos frente a la angustia, que se traducen en pautas institucionales, justamente su estudio contribuye a esclarecer la naturaleza de la enfermedad.

Al respecto, Käs sostiene que una dificultad se opone a nuestros esfuerzos por constituir la institución como objeto de pensamiento, que depende de los aspectos psíquicos que entran en juego en nuestra relación con la institución. Los agrupa en tres grandes conjuntos: a- el primero concierne a los fundamentos narcisistas y objetales de nuestra posición de sujetos comprometidos con la institución: en ella somos movilizados en las relaciones de objetos parciales idealizados y persecutorios; experimentamos nuestra dependencia en las identificaciones imaginarias y simbólicas que mantienen armada la cadena institucional y la trama de pertenencia. Las dificultades que afectan con una valencia negativa la relación con la institución, traban el pensamiento de aquello que ella instituye. b- El segundo conjunto de dificultades revela un descentramiento radical de la subjetividad; la institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos, nos estructura y trabajamos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad. c- El tercer conjunto de dificultades concierne a la institución como sistema de vinculación en el cual el sujeto es parte interviniente y parte constituyente ⁸².

Cada organización tiene su contexto, entendido como lo que está afuera de ella y tiene capacidad para influir en su interior, que se diferencia del texto de la organización. Se habla de la especificidad y radicalidad del contexto, para determinar lo que es propio y específico de la organización, que la diferencia de otras del mismo tipo, por ejemplo dos hospitales, o dos escuelas primarias. El contexto se caracteriza por su dinamismo, por su capacidad de cambiar constantemente, puede ser estable o turbulento generando distintos grados de incertidumbre. Si se tiene en cuenta la diferenciación de las partes del contexto, puede ser homogéneo o heterogéneo, según las semejanzas de los elementos que componen a la organización. Combinando ambas variables, se pueden tipificar diferentes estructuras organizacionales, por ejemplo burocrática con un contexto estable y homogéneo, que constituye un sistema cerrado, piramidal, con claridad y racionalidad en las metas, jerarquía en los cargos y en la toma de decisiones, tareas subdivididas, comportamientos predecibles fijados por normas, relaciones contractuales y recompensas remunerativas, etc. En el sistema cerrado se tiende a minimizar la influencia del entorno maximizando el esfuerzo. Un ejemplo de este tipo de organizaciones lo constituyen las escuelas.

Para realizar el análisis de las organizaciones hay que determinar cuales son sus objetivos y sus metas, haciendo la salvedad que éstas no tienen objetivos, como sostiene Perrow, sólo los tienen sus integrantes, por eso es difícil observarlos y mensurarlos. Según el autor, los objetivos de los miembros de las organizaciones no sólo son múltiples, sino también conflictivos y se pueden perseguir todos a la vez o bien con cierta secuencia; ofrecen una clave del carácter de la organización y de su conducta proporcionando un acceso conceptual rápido a la misma, dado que alrededor de ellos se erige la vida del personal. Perrow realiza una distinción de los objetivos o metas hacia los que se pueden encaminar las organizaciones, y plantea cinco tipos: objetivos sociales, de rendimiento, de sistemas, de producto y objetivos derivados ⁸³.

En cualquier forma organizacional, hay que tener en cuenta determinantes importantes como la complejidad, la incertidumbre y la diversidad, que emergen del contexto y condicionan los procesos decisionales, las condiciones económicas, tecnológicas, políticas y de regulaciones en las que efectúa sus actividades, para lo cual la organización diseñará distintas estrategias desde su órbita, es decir desde su propia competencia para el manejo del contexto y para la satisfacción del cliente. En el caso de las escuelas, brindar la mejor opción educativa para captar alumnos y mantener o aumentar la matrícula. En este sentido empleará toda su tecnología, entendida como "todo conocimiento útil o utilizable para transformar elementos materiales o simbólicos, o relaciones interpersonales de bienes o servicios ⁸⁴." Apelará al conocimiento no sólo científico sino también tecnológico para transformar su realidad contextual.

Para comprender mejor la dinámica organizacional hay que tener en cuenta la problemática del poder y el conflicto, que son analizados entre otros autores, por Morgan al enfocar la política organizacional en torno a las relaciones entre los intereses, conflictos y poder. El fenómeno del poder se distribuye por toda la organización, los individuos con intereses contrapuestos llegan a controlar sus acciones y decisiones, a través de procesos de regateo y negociaciones, capitalizadas por el líder. El conflicto es inherente a esta diversidad de actores con sus intereses individuales

⁸² KÄES R. (1989) op. cit., pág. 45 y ss.

⁸³ PERROW C. (1972) **Análisis de la organización: aspecto sociológico**, CECSA, Bs. As., Cap. 5, pág. 192 y ss.

⁸⁴ SUAREZ F.: (2000) Material para el curso a distancia, UBA, Bs. As.

(que los concibe en términos de tres campos interrelacionados relativos a la labor organizativa, carrera y vida personal), sus pujas de poder, y constituye la fuerza motora de la dinámica organizacional⁸⁵.

El desempeño del liderazgo es estratégico para la efectividad y supervivencia de la organización, ya que supone decisiones críticas pero limitadas por la estructura organizacional, las coaliciones de poder y las circunstancias ambientales.

“La conflictualidad de los intereses y las asimetrías distributivas hacen que la convergencia en soluciones institucionales y consensuales sea problemática”⁸⁶, sostiene G.F. Lanzara, en su afán por comprender porqué es tan difícil construir las instituciones, y señala que para ese propósito la complejidad tanto cognitiva como política interactúan entre sí. Destaca así mismo la importancia de la confianza, su aprendizaje así como sus modalidades de asignación para poder construir instituciones y mantenerlas. Sostiene que es más fácil construir nuevas formas o modelos organizacionales que intentar cambiar los existentes, en consonancia con los postulados de la Reingeniería de empresas.

Por su parte, Schein pone el énfasis en la tecnología y en las tareas organizacionales, es decir los fines que la organización se ha trazado y la tecnología que se requiere para alcanzarlos. Las que utilizan una tecnología dinámica tienen un estilo gerencial más orgánico, caracterizado por una estructura relativamente flexible, una adaptación continua y redefinición de las tareas de cada persona gracias a la interacción con otras, comunicación y control más lateral que jerárquico y más dispersión del poder por especialidad técnica que por rango organizacional. A diferencia de las que tienen medios tecnológicos más mecanicistas, caracterizados por una estructura rígidamente prescrita, tareas muy bien definidas, poder y líneas de autoridad para cada rol organizacional, una jerarquía de mando fuerte y comunicaciones jerárquicas en línea esencialmente vertical⁸⁷.

Asimismo, Schein enfatiza el procesamiento de la información, cita el modelo de diseño de Galbraith (1977), que empieza bajo el supuesto de que la organización es un sistema complejo cuyo principal problema, en su relación con el medio, es la obtención y utilización de información. Los distintos modelos de tecnología se pueden ver como modelos de procesamiento de la información, y el problema de diseño organizacional se puede ver como un problema de utilización de la información al servicio de los fines de la organización. Para este autor, el mayor problema que la organización confronta es la “incertidumbre de la tarea”, definida como la “diferencia entre la cantidad de información que la realización de la tarea requiere y la cantidad de información que está a disposición de la organización. Por consiguiente, el grado de diversidad tecnológica o de producto determina el número de variables sobre las cuales la organización tiene que recoger información. Los factores internos que se derivan de las diversas especialidades comprometidas en el logro de la tarea también están relacionados con la diversidad del producto y con la complejidad tecnológica.

Las condiciones organizacionales que se deben dar para lograr una adaptabilidad efectiva, según Schein, son:

- La habilidad para recibir información y para comunicarla en forma confiable y válida.
- Flexibilidad y creatividad interna para hacer los cambios requeridos por la información obtenida.
- La integración y el compromiso con todos los fines de la organización. De allí surge la motivación para cambiar cuando sea necesario.
- Un clima interno de respaldo, libre de amenazas, pues cuando alguien se siente amenazado se afecta el proceso de comunicación, se reduce la flexibilidad, se estimula la autoprotección y se disminuye la preocupación por el sistema en general.
- La habilidad para rediseñar continuamente la estructura de la organización de tal manera que pueda ser congruente con sus fines y tareas.

Es decir la estrategia para lograr efectividad organizacional se debe basar en la buena comunicación, flexibilidad, creatividad y verdadero compromiso psicológico. Los sistemas abiertos funcionan mejor si sus miembros se comunican mejor entre ellos, se sienten más comprometidos y son más flexibles y creativos.

Considerando a la escuela como una organización escolar que brinda un servicio: la educación, entendida como cosa pública, como espacio público, en la que se dirime el futuro de las sociedades y el destino de los sujetos, esta perspectiva coloca a la educación en estrecho vínculo con dos cuestiones claves: la justicia y la democracia. Razón por la cual la función social de la escuela y sus tareas sustantivas están siendo redefinidas.

En este sentido G. Frigerio refiere: “Los establecimientos educativos están en la mira. Cada unidad organizacional aparece significativamente “responsabilizada”. En ese movimiento de responsabilización, fortalecimiento y autonomía se vuelven expresiones habituales y nociones claves. Se acentúa la importancia de los cuerpos y equipos de conducción. Sus roles y modelos de desempeño se encuentran bajo la lupa. Se resignifica su importancia y se deposita en ellos la

⁸⁵ MORGAN G.: (1989) *Imágenes de la organización*, Alfaomega ra-mas, México, Cap. 6, pág. 145 y ss.

⁸⁶ LANZARA G. F.: (1999) “Por qué es tan difícil construir las instituciones”, en *Desarrollo Económico-Revista de Ciencias Sociales*, Bs.As., vol. 38, Nº 152

⁸⁷ SCHEIN E. H. (1982) op. cit, pág. 197 -229

esperanza de que sean facilitadores y promotores de cambios. Los actores educadores están cotidianamente solicitados en sus iniciativas y capacidad de innovación ⁸⁸."

Continúa la autora, en cada escuela las parcelas y cercos se mueven y mueven actores, que a su vez mueven cercos y amplían o reducen territorios. Ese movimiento de especificación es acompañado por el de diferenciación, por el cual los planos de clivaje se deslizan por distintos lugares, entre distintos actores. La participación y la concertación se proponen como movimientos de unificación ⁸⁹. Por tanto el mapa de las instituciones escolares requiere permanente actualización.

La institución real resulta de cómo se asocian la arquitectura material, la simbólica y la imaginaria y del modo en que son leídas e interpretadas por cada sujeto y por el grupo de actores que la puebla y habita. G. Frigerio destaca seis atributos de la institución educativa: especificidad, carácter intermediario e integrador, multiculturalidad, complejidad, multidimensionalidad, pluri e interdisciplinariedad (multirreferencialidad). Cada uno de estos atributos remite a un conjunto de cuestiones y conceptos y conlleva decisiones en la manera de encarar el trabajo cotidiano en las instituciones, así como en las formas de bosquejar perfiles de desempeño para los distintos roles ⁹⁰.

La institución no es solamente una formación social y cultural compleja. Al cumplir sus funciones correspondientes, realiza funciones psíquicas múltiples para los sujetos singulares, en su estructura, en su dinámica y su economía personal. Moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la regulación endopsíquica y aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social; constituye el trasfondo de la vida psíquica en el que pueden ser depositadas y contenidas algunas partes de la psique que escapan a la realidad psíquica ⁹¹.

Entonces, la realidad de la escuela, concebida como un espacio social específico, se estructura también por los sentidos y las significaciones que los propios actores le atribuyen y que pueden ser develados a través de sus representaciones. Por tratarse de una relación social estructuralmente asimétrica, el poder relativo del docente para definir y atribuir sentidos en la clase escolar es central.

Las mediaciones que tienen lugar en la comunicación y la interacción con los alumnos permiten comprender mejor y en su real dimensión cómo llegan a realizarse los pronósticos de éxito o fracaso educativo.

II.- Análisis del caso

"Educar es ayudar al niño a realizar todas sus potencialidades"

ERICH FROMM

Decíamos en otro apartado que realizar una aproximación a lo que pretende ser una caracterización de una organización escolar concreta, en este caso una escuela primaria de gestión pública de la ciudad de Buenos Aires, amerita indagar en su cultura institucional, desentrañar el tejido de la matriz institucional que forman las relaciones socio-educativas de los directivos, maestros, alumnos y padres. Al respecto Schein afirma que "el término cultura debería reservarse para el nivel más profundo de las presunciones básicas y creencias que comparten los miembros de una empresa, las cuales operan inconscientemente, y son respuestas que ha aprendido el grupo ante sus problemas de subsistencia en su medio externo y ante sus problemas de integración interna ⁹²." El autor realiza esta distinción de lo que denomina los artefactos y las creaciones (producciones y comportamientos, por ejemplo el lenguaje), que por lo general resultan visibles pero difíciles de explicar.

Tal indagación no fue tarea sencilla, por lo que exigió recortar líneas de acción que permitieran centrar la mirada en algunos indicadores, sobre todo en las relaciones e interacciones del grupo docente, incluida la conducción escolar, que repercuten luego en el aula, ámbito donde se concreta el hecho educativo.

Aquí sólo nos abocamos a plantear algunos aspectos que nos posibilitaron esbozar una mirada, en términos generales, de la organización educativa en donde se desempeñan los docentes, y en donde se ponen en juego sus representaciones acerca de la institución y la tarea escolar, dado que como sostiene L. Fernández "en la dimensión de su cualidad simbólica, el establecimiento se comporta como siendo la institución y representándola... refiere a lo instituido, a lo estable y se liga a la institución que en él se concretiza, pasando a formar parte de su identidad institucional... como un núcleo organizador, esta representación opera como objeto de vinculación para los miembros de un establecimiento..."

⁸⁸ FRIGERIO G. (1998) "Cara a cara", en *De Aquí y de Allá. Textos sobre la Institución Educativa y su dirección*, Kapelusz, Bs. As., pág. 18

⁸⁹ FRIGERIO G. (1998) op. cit, pág.31-35

⁹⁰ FRIGERIO G. (1998) op. cit., pág. 38 y 55

⁹¹ KÄES R. (1989) op. cit, pág. 25

⁹² SCHEIN E. H.: (1988) *La cultura empresarial y el liderazgo*. Una visión dinámica, Plaza&Janes Editores, Barcelona, pág. 35

lo instituye como objeto cultural⁹³. No está a nuestro alcance dirimir estas identidades institucionales, simplemente se trató de describir a la organización escolar, señalando, en lo posible, algunas de sus problemáticas.

Recordemos que la institución constituye un espacio formador puesto que define las estructuras de participación según los roles, transmite concepciones sobre el trabajo escolar y las tradiciones pedagógicas, estructura el tiempo y el espacio escolar, caracteriza el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros procesos; no sólo a partir de las tareas formalmente asignadas como propias sino también a través de toda la organización institucional y de los procesos de interacción propuestos por ella. Las instituciones reales resultan del modo en que los actores, a través de las lógicas que les son propias, "lee", "interpretan" y se posicionan en las tramas normativas⁹⁴.

a- Estructura organizacional: Condicionantes estructurales y análisis de la dinámica

La Escuela en la que se realizó la investigación (según los datos relevados en 2001-2002), tiene 17 secciones de grado y un grado de recuperación. Como comparte el edificio con el nivel inicial, tiene dos salas de dicho nivel en ambos turnos. Funciona un gabinete de computación que brinda el servicio desde el nivel inicial hasta el secundario. El edificio escolar también se comparte con un CENS (escuela secundaria para adultos), que funciona en el turno vespertino, cuando finaliza la jornada escolar de primaria. Esta situación es fuente permanente de conflictos dado que no siempre se puede garantizar la limpieza, el orden ni las normas de convivencia mínimas entre ambas organizaciones.

Cabe aclarar que, tanto las salas de preescolar, como la escuela media, pertenecen a dos organizaciones distintas que comparten el edificio con la escuela primaria, constituyendo cercos que permean algunos vínculos como por ejemplo las relaciones con la Asociación Cooperadora, o el servicio de computación que es financiado una parte por ella y otra por el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En total la matrícula asciende a 399 alumnos en el área de primaria, 100 en el nivel inicial y 235 en el nivel medio (según los datos relevados en 2001), si bien nosotros sólo nos abocaremos a la escuela primaria, los datos de las otras organizaciones que comparten el edificio escolar, son ilustrativos porque pueden dar cuenta de algunos de los problemas institucionales.

La escuela primaria brinda un servicio de jornada completa, con un comedor escolar que atiende a 280 alumnos, de los cuales el 60 % recibe parte de la beca municipal, ya sea cuarto, media o tres cuarto de beca, según la situación evaluada por la comisión de becas, integrada por padres y docentes; el 20 % aproximadamente recibe beca total y el resto abona por mes el costo del mismo (en 2001). Cabe destacar que muchos alumnos que tenían esta última situación, se quedan a comer pero con la vianda que traen de sus casas (cada vez son más...). Los niños del nivel inicial no asisten al comedor. La Directora lo corroboró en la entrevista al admitir:

"...estoy en la Escuela hace seis años y puedo ver el deterioro en general, no sólo de la baja de rendimiento escolar, sino en la población que asiste, esto se ve en la baja recaudación de la cooperadora, en las solicitudes de becas para el comedor escolar, en los morosos mensualizados. Las maestras que están hace quince o más años, cuentan los años más gloriosos de la escuela, donde asistía otro tipo de población, de clase media más acomodada, claro que en estos tiempos, el barrio sufrió como todos, las políticas de estos últimos años."

Ha tenido el recambio del personal de conducción durante los últimos seis años (contados hasta 2001), no sólo de la directora, sino de la Vice-directora y de los dos maestros secretarios. Los maestros de grado, en su mayoría titulares, han permanecido en la Planta Orgánico Funcional (POF), casi sin recambio, en igual período, aunque han hecho uso de distinto tipo de licencias, situación que los ha mantenido alejados del aula, y a veces de la escuela, por tiempos prolongados. La Directora lo mencionó en la entrevista en estos términos:

"...creo que esta Escuela tuvo la suerte de no sufrir tantos recambios o rotaciones de personal. Sí hubo cambios de conducciones escolares, pero el plantel docente permanece más o menos estable, se capacita tanto en servicio como en distintos cursos de capacitación, aunque quizás no redunde en su profesionalización..."

Tal rotación del personal jerárquico, no ha permitido sostener un proyecto pedagógico que convoque a todos los actores sociales. Esta situación ha generado conflictos no sólo en el área pedagógico-didáctica sino también administrativo-técnica, y en la socio-comunitaria. No ha sido posible la continuidad de un proyecto institucional participativo, coherente, con evaluaciones claras de las metas propuestas, así como tampoco la coordinación e interrelación de

⁹³ FERNANDEZ L. M.: (2000) "Organizadores y núcleos dramáticos. Una vía de acceso al objeto institución". Publicaciones del primer Congreso Internacional de Educación, Aique, Bs. As., Apart. 1,2,3

⁹⁴ FRIGERIO G. y POGGI M. (1996) *El Análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Santillana, Bs. As., pág. 60 y ss.

ciclos, la selección de contenidos por ciclos, la unificación de criterios para la promoción de alumnos en los grados y en los ciclos, consensuar criterios de evaluación para la promoción de los alumnos.

La escasa participación de los distintos actores en la construcción del proyecto pedagógico institucional (PEI), redundando en una baja cohesión y coherencia institucional para su ejecución. En los últimos cuatro años (contados entre 1997 y 2001), el PEI se ha formulado en torno al slogan "La escuela formadora de personas", pero no se han discutido institucionalmente sus significados. En general los docentes trabajan aisladamente, con escasos canales de comunicación, desde el punto de vista pedagógico; a veces la comunicación está fragmentada, deteriorando las posibilidades de articulación entre áreas de aprendizaje y ciclos escolares, así como la interacción grupal entre los docentes. La metáfora de Morgan para mirar la Escuela sería la organización como cultura, relacionando el estilo de dirección y la cultura corporativa, en el sentido que los líderes formales no tienen el monopolio en la creación de la cultura de la organización, ésta se desarrolla durante el curso de la interacción social, y descansa en la mente de sus miembros que las concretan en series de reglas y relaciones⁹⁵.

Dado las circunstancias mencionadas, la preocupación de algunos padres por el rendimiento escolar de sus hijos, por el ausentismo de algunos docentes, por episodios de violencia en los recreos, por la tarea extraescolar, entre otras; se deja oír en las diversas reuniones de entrega de boletines, en el despacho de la Dirección y también en las asambleas de la Co-operadora, donde suelen mencionarse a dos "directores que hicieron escuela..." y aquella "época de oro de la diecisiete..."

A fin de dar cuenta de las características básicas que definen al equipo directivo y docente de la escuela, se relevó información de distintos documentos: Registro de personal, Planillas de contralor, Fichas del personal, Registros de grado, entre otros. Algunos de estos datos fueron seleccionados y organizados en el siguiente cuadro, diseñado para visualizar rápidamente los aspectos que nos parecieron significativos de la Planta Orgánico Funcional, comúnmente denominada P. O. F., donde consideramos las secciones de grado con su población escolar matriculada en el año 2001, la edad de los maestros de grado que las atienden, con su antigüedad en el área y en la escuela, así como su situación de revista, es decir si son maestros de grado titulares, interinos o suplentes. También los datos correspondientes al personal de conducción, maestras de apoyo y bibliotecarias.

b- Datos de la P. O. F. (2001)

Sección Grado	Alumno/sección	Edad M.G.	Situación de revista: T. S. I.	Antigüedad docente (años)	Antigüedad en la Escuela (años)
1° A	19	37	T	16	10
1° B	20	32	S	10	4
1° C	21	56	I*	27	7
2° A	27	54	S*	30	3
2° B	26	49	T	16	10
3° A	30	38	S	15	5
3° B	30	32	S	10	5
4° A	29	58	T	38	16
4° B	31	60	T	28	27
5° A	21	52	T	30	5
5° B	20	52	S*	25	18
5° C	21	54	T	36	20
6° A	18	60	T	26	14
6° B	19	51	T	27	17
6° C	19	38	T	17	13
7° A	21	40	T	20	18
7° B	22	40	T	17	8
Grado recuper.	5	52	T	27	5
Total: 17 secc.	399		17 maestros de grado		

***MAESTROS QUE REVISTEN COMO TITULARES DE ESCUELA DE JORNADA SIMPLE. CUADRO N° 1**

⁹⁵ MORGAN G. (1989) Op. cit ,pág. 118

Como se puede observar en el cuadro, el promedio de edad de los docentes que se desempeñan frente al grado, oscila los 46 años. Un 65% son titulares, el resto son suplentes que reemplazan a maestras de grado con tareas pasivas en la misma escuela, o a docentes en uso de licencia. Algunos de los maestros suplentes, que constituyen el 18 %, revistan como titulares en el sistema, en escuelas de jornada simple. Muchos docentes titulares, revisten una antigüedad considerable en la escuela: entre 10 y 27 años de servicio, cifra que es compartida por un 47 % de los agentes, (sin incluir una auxiliar de portería que tiene 32 años trabajados en la institución, ni a un docente de educación física, que reviste una actuación de 30 años de desempeño en la misma). Se observa que prácticamente la mitad de los maestros de grado supera los cuarenta y seis años de edad y tiene más de veinte años de servicio en la educación primaria. Hay dos maestras de apoyo pedagógico, titulares, que trabajan con los docentes del primer ciclo, una de ellas en el grado de recuperación; pertenecen al área de educación especial. Dos son las docentes que se desempeñan como maestras bibliotecarias en ambos turnos, son suplentes, reemplazan a una docente titular con tareas pasivas en la misma escuela.

Los docentes curriculares casi igualan en número y hasta en antigüedad en la escuela a los maestros de grado, hay 4 de Educación Física titulares y uno suplente, 3 de Educación Plástica titulares, 3 de Tecnología: dos titulares y uno suplente, 2 de Música titulares, 3 de Inglés: dos titulares y uno suplente, 1 de Computación suplente.

En cuanto a la Dirección escolar, tanto la Directora como la Vice-directora tienen la misma edad, 54 años, la primera es titular en su cargo, con 33 años de antigüedad docente y 6 años en la escuela; la segunda es suplente con 32 años de servicio y 1 año en la escuela. De los maestros secretarios, una es titular con 50 años de edad, 28 de antigüedad docente y 6 años en la escuela, y el otro tiene 60 años, es suplente, con 36 años de servicio y 2 en la escuela.

Como ya se mencionó en un párrafo anterior, la baja cohesión del proyecto institucional, la falta de acuerdo entre los distintos agentes, la comunicación fragmentada, crean climas de tensión y agudizan los conflictos latentes, que afectan, en determinadas ocasiones, el normal desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y pueden llegar a influir o a tener consecuencias en la calidad educativa, vislumbradas en la disminución del rendimiento escolar en general, en todos los grados, y en el sensible aumento que se observó en los índices de repitencia.

En general, los docentes trabajan aisladamente, con escasos canales de comunicación, desde el punto de vista pedagógico, sumados a los problemas de los circuitos y niveles de la comunicación institucional, a veces fragmentados, que deterioran las posibilidades de articulación entre áreas de aprendizaje y ciclos escolares, así como la interacción grupal entre los docentes. Los subgrupos de docentes intentan preservarse de la alienación que produce la tarea, como sostiene Morgan de la cara desagradable de la organización como instrumento de dominación social que legitima formas de autoridad o de poder, donde avanzan ciertos intereses a expensas de otras fuerzas, ya que ésta usa y explota a sus empleados⁹⁶. El autor también las denomina cárceles psíquicas para dar cuenta del efecto que las organizaciones institucionales ejercen sobre sus integrantes, que pueden quedar atrapados en el entramado de sus propias imágenes, ideas, pensamientos y acciones o creaciones, percibiendo construcciones de la realidad que puede resultar imperfectas.

Alguna de las consecuencias de esta situación podría observarse en la disminución de la calidad educativa, que se viene registrando en los últimos años, no sólo por el rendimiento escolar que ha bajado, en general, en todos los grados (según las apreciaciones cualitativas y cuantitativas de los docentes), sino también por los índices de repitencia que han subido en igual período, (ver cuadro N° 2). También se debería tener en cuenta en el análisis, el incremento del nivel de ausentismo de los docentes en los últimos años, con uso de licencias por enfermedad, estudio, causas particulares, y otras; no sólo de los maestros de grado sino también de los maestros curriculares, situación que, permitiría suponer, contribuye aún más en la baja del rendimiento escolar y la pérdida de calidad educativa. Al respecto, se puede señalar que la Directora al ser consultada sobre la valoración que realiza de la calidad educativa en la Escuela respondió:

“Por el nivel de rendimiento de los alumnos, por la promoción de séptimo grado a través del resultado de los chicos que dan exámenes de ingreso en Escuelas dependientes de la Universidad; con la capacitación de los docentes, con los requerimientos de los propios chicos que, por ejemplo, cuando ellos piden charlas sobre determinado tema o porqué no se trata un determinado tema, ahí uno se da cuenta qué valorización del conocimiento tienen.”

Este problema se puede deber a las ambigüedades que plantea el contexto político-social a la gestión escolar, que como sostiene G. Cantero, si la gestión escolar, como las gestiones de cualquier tipo de organización son, en primer lugar, un conjunto de procedimientos a ser utilizados como herramientas al servicio de objetivos organizacionales; frente a estos procedimientos asociados al éxito empresarial, con uso estandarizado, es posible repensar a la gestión en vista de otro proyecto político-educativo que articule educación, trabajo y producción; que entienda a la gestión como cierto tipo de interacciones con propósito de gobierno que tienen lugar entre los actores de la escena

⁹⁶ MORGAN G. Op. cit. Cap. 9, pág.267

escolar desde el ejercicio de una autonomía relativa. El foco está puesto en las múltiples estrategias y modos de resolución de las contingencias cotidianas que se despliegan en cada escuela. Así, plantea que la gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, mediante el recurso de la autoridad y la influencia, para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos. En este proceso se combinan interacciones de tipo comunicacional, cooperativas y conflictivas; se trata de relaciones intersubjetivas que ponen en juego toda una trama compleja y profunda de comportamientos, actitudes, motivaciones, representaciones, etc. Dependiendo de los diversos niveles de complejidad de las organizaciones escolares, se concretan en múltiples modalidades de interacción formal e informal entre directivos, de éstos con los docentes, entre docentes, entre éstos, y los padres, etc. Son mediaciones o articulaciones entre la normatividad, las condiciones de trabajo y las prácticas de los actores, a manera de trama de interacciones entre sujetos que no sólo define dibujos y texturas diferentes sino potencialidades distintas que cualifican, identifican y por ende diferencian los procesos y resultados de cada gestión. En otras palabras la interacción no es sólo el vehículo de la gestión sino el contenido que la cualifica ⁹⁷.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, podemos señalar que la Directora considera pertinentes las propuestas pedagógicas de los docentes que brindan el servicio en la escuela que gestiona, al referirse en estos términos:

“Sí son pertinentes, aunque en algunos casos los docentes tendrían que tener en cuenta un poco más la problemática actual que influye tanto en el aprendizaje, tanto en lo negativo como en lo positivo: porque hay chicos muy incentivados, con mucho material, Internet, correo electrónico, y eso debe ser aprovechado por los maestros cuando seleccionan los contenidos, porque por lo general, uno selecciona contenidos a partir de lo negativo que tiene, sin considerar los aspectos positivos que mejorarían mucho más la calidad de la enseñanza.”

Resultan interesantes estas significaciones para indagar acerca de la selección de los contenidos que realizan los docentes, si lo hacen, según dice la directora, a partir de los aspectos negativos (que no aclara cuáles son), y qué sucede con los positivos; cómo repercute esta práctica en los resultados pedagógicos. Cabe destacar que esta representación de la directora puede marcar su impronta en la cultura escolar, y presenta cierta contradicción con su referencia a la pertinencia de la propuesta pedagógica de los docentes.

Con el fin de dar cuenta de estas apreciaciones cualitativas se relevaron datos del período 1994-2000, con los cuales se confeccionó la siguiente tabla, teniendo en cuenta la cantidad de alumnos ingresados en la escuela por año calendario, los alumnos promovidos, repitentes y retenidos, para analizar si hubo desgranamiento y pérdida de matrícula.

c- Tabla de matrícula, promoción y repitencia desde el año 1994 a 2000

Año	Alumnos matriculados	No aprob a noviem	Convoc.feb./ marzo año sig.	Asist.febrero/ marzo año sig.	promovido en marzo año sig.	nº repitentes en relac. con año anterior	% promov.en relación con asist.marzo año sig.
2000	389	23	18	17	9	8	55
1999	367	22	15	12	6	6	50
1998	376	24	21	18	10	8	55
1997	387	18	14	13	7	6	53
1996	380	15	13	12	9	3	75
1995	377	12	10	9	6	3	66
1994	490	13	12	11	8	3	72

CUADRO Nº 2

De los datos del cuadro se pueden inferir algunas conclusiones provisorias:

En primer lugar hubo una pérdida de matrícula significativa en el año 1995, ya que representa un 23 % menos de alumnos inscriptos en 1994. Matrícula que no logró recuperarse en los siguientes años hasta 2000.

⁹⁷ CANTERO G. (2001) "Gestión: otra mirada es posible", en CANTERO G., CELMAN C. y Otros: *Gestión escolar en condiciones adversas*-Una mirada que reclama e interpela, Santillana, Bs. As., pág. 112 y ss.

El aumento del número de alumnos que no logró aprobar en noviembre el grado en curso, también resulta significativo, pues si bien hay casi una coincidencia en el número entre los años 94 y 95, varió la matrícula en igual período, por lo tanto se puede decir que aumentó el porcentaje de no aprobados a noviembre. Esta situación se fue acrecentando en los últimos años, en el período citado.

Puede observarse un desgranamiento entre los alumnos que no aprobaron, y que son convocados en febrero o marzo, (según el calendario escolar) a rendir sus pruebas complementarias, y los asistentes en esas fechas para cumplimentarlas. El número de los alumnos que no asisten ha ido en aumento, con la consecuente disminución de la matrícula en marzo o al iniciar el nuevo período lectivo.

Si se considera el porcentaje de alumnos aprobados en marzo, en relación con los no aprobados en noviembre del año anterior, se observa una disminución en los últimos tres años entre 1998 y 2000. Se puede inferir entonces, que aumentó la repitencia, variable que se confirma al contemplar y comparar los porcentajes de la columna que corresponde a promovidos en relación con la asistencia a los exámenes de marzo, que también disminuyó en los últimos tres años.

Se puede concluir que así como disminuyó la matrícula en el período 1995-2000, aumentó paulatinamente el índice de repitencia escolar, con cierto desgranamiento producido por los alumnos que no asisten a los exámenes complementarios de febrero/marzo, que muchas veces no ratifican su inscripción sino que repiten el grado en otra institución escolar.

Si se tiene en cuenta las edades del personal docente, la antigüedad que revisten en la Escuela, de los docentes de las áreas curriculares, (que generalmente hacen uso de licencia con mayor frecuencia que sus colegas de grado, según los datos registrados en los contralores de personal), la antigüedad en la docencia de los agentes que trabajan en la institución; son variables que deberían ser consideradas en este análisis institucional, dado que pueden influir en la problemática, entre otras cosas, por la falta de continuidad pedagógica en algunos grados y de seguimiento de la tarea de los maestros suplentes.

Considerando estos factores, se pueden enunciar alguno de los problemas institucionales, vislumbrados no sólo por el equipo directivo, sino también por alguno de los docentes consultados, en el lapso 2001-2002, así como también inferidos a partir del material relevado.

d- Identificación y análisis de problemas relevados en 2002

- Ausentismo de Maestros de grado (M. G.) y curriculares (M. C.).
- Disminución de la matrícula, y aumento del índice de repitencia.
- Maestros en tareas pasivas en la institución: 12 en total, entre M. G. y M. C., con poca distribución de tareas administrativas, roles y funciones, y desempeño en espacio reducido.
- Falta de comunicación, a veces, de la toma de licencia, o de las ausencias de algunos agentes en tiempo y forma. Comunicación fragmentada
- Desconocimiento, o desaprensión, de parte de algunos agentes de la Normativa vigente: del alcance de los derechos estatutarios, de los deberes y obligaciones del personal docente y no docente, de cómo hacer uso de tales beneficios en forma correcta, y tiempo y forma establecidos para el normal funcionamiento institucional.
- Baja cohesión y coherencia institucional que redundan en conflictos, disputas por espacio de poder, liderazgo detentado por distintos agentes y grupos docentes disidentes, incluido el grupo de conducción.
- Distribución de las horas curriculares con escaso criterio pedagógico

El uso, y a veces abuso, que realizan determinados agentes de sus derechos, sus faltas a algunos deberes como avisar con tiempo, o el mismo día que tomará licencia o que faltará por x motivo, etc., generan disfunciones en el desenvolvimiento de una jornada escolar. El maestro secretario, el vice-director o el director, deben atender el o los grados cuyos docentes están ausentes, se resiente la actividad prevista por ellos para ese día, se altera el "orden" cotidiano, no sólo a nivel institucional sino pedagógico en los grados y en las áreas de aprendizaje, con el consecuente cuestionamiento de los padres a la conducción escolar ante estas licencias reiteradas o ausentismo de los docentes.

En el mes de junio, y entre octubre y noviembre, es casi "normal" que en la escuela haya entre un 50 y un 60% de maestros suplentes, que deben cerrar registros, calificar a los alumnos, mantener reuniones con los padres, desempeñar las tareas que hace comúnmente el maestro al que reemplaza, y en ocasiones las desconoce o las realiza con error, entorpeciendo u obstaculizando la tarea administrativa.

Los maestros curriculares que casi igualan en número a los de grado, (dado que una escuela de jornada completa tiene más actividades curriculares que la de jornada simple), incurrir en un alto ausentismo en general, situación que

genera conflictos con sus pares de grado, pues deben cubrir sus horas restándolas al tiempo de corrección, atención de padres, preparación de clases o reuniones con otros actores institucionales.

Las secciones de nivel inicial que funcionan en ambos turnos, con salas de 3 a 5 años, realizan sus recreos a contraturno de los de la escuela, en el patio único; esto también genera conflictos con los MG, por el ruido que esta situación provoca, con consecuencias de stress, disfonías, de los agentes (que toman licencias o faltan por razones particulares). En ocasiones el ausentismo ha sido tal, por ejemplo un lunes 6 MG ausentes y 4 MC, o un viernes 7 MG y 5 curriculares ausentes; que ha tornado la jornada escolar en un descontrol.

Con el personal de maestranza se repiten estas situaciones y distintos sectores de la escuela quedan sin higiene, tanto aulas como baños, con el perjuicio que significa para el normal funcionamiento de la jornada escolar.

Precisamente el trabajo sobre las apreciaciones de los docentes acerca de estas problemáticas tuvieron como protagonistas a los maestros de grado, y a la directora, cuyo perfil docente hemos descripto anteriormente. El objetivo que nos propusimos, fue el de indagar en este ámbito escolar concreto las representaciones que tienen los maestros de grado de los problemas, dificultades, conflictos que atraviesa la organización escolar a la que pertenecen, y cuál es su rol, su actitud al respecto.

A fin de obtener las opiniones de los maestros en torno a aquellos aspectos que, desde nuestro punto de vista y en función de los lineamientos conceptuales que orientaron nuestro trabajo, se constituyeron en variables clave para orientarnos acerca de la novela institucional, y esbozar cuál es el guión que determina el escenario, se realizaron entrevistas a la Directora, a algunos docentes y a una auxiliar de la Escuela.

En general dado las similitudes de las apreciaciones, sobre todo en los docentes nucleados por ciclos, sólo citaremos algunas de las opiniones:

G: "...me parece que la directora necesita tener otra actitud, asumir la autoridad del cargo... no puede ser que los chicos hagan lo que quieran y los padres te vengan a decir qué tenés que hacer... te consideran peor que a la sirvienta... se enojan cuando le decís que no podes dar ningún remedio al chico... Yo creo que el problema está en la familia, fijate acá, los chicos vienen con fiebre, o sin desayunar, o le mandan esas viandas frías y tienen que pasar tantas horas... ¡es la guardería perfecta! Pero si los padres no ejercen su rol, y no colaboran con la escuela, es difícil que todos puedan aprender..." (MG primer grado)

R: "En mis casi treinta años de profesión, veo que la situación de la educación está cada vez peor... las responsabilidades son compartidas, pero los padres tienen que volver a serlo, la escuela sola no puede... una termina encerrado en su aula con su grupo y trata de hacer lo que puede... veo que la gente está cansada, no participa, está como indiferente... aquí mismo, te imponen un proyecto del cual no participaste, entonces haces el como si... Uno de los problemas de la escuela es que no se formó equipo de conducción, la directora no delega, la vice le esquiva el bulto, los secretarios también, entonces cada uno hace lo que quiere, y a veces lo que puede..." (MG primer grado)

C: Un docente varón incorporado a la escuela hace tres años, proveniente de Córdoba, observa la realidad escolar y comenta: "entré a cubrir una suplencia por embarazo en cuarto grado, la maestra es suplente de la titular en tareas pasivas en la misma escuela, al final me quedé ya tres años, porque tuvo su segundo hijo... la escuela está cada vez más dividida, hay por lo menos tres grupos muy marcados, uno que reúne a maestros de más antigüedad y edad, que pretende imponer su poder, otro que junta a los docentes entre los 30 y 40 años, que es más dinámico, vanguardista, diría, y un tercero que es una mezcla, que no pincha ni corta, son los indiferentes. Los dos que mencioné están en disputa permanente, unos por no innovar, por hacer lo menos posible, y los otros por querer cambiar, son los más jóvenes, diría creativos, tienen un compromiso con la escuela. El problema es que la directora se recuesta en el primero porque no le cuestionan nada y le chupan las medias..." (MG cuarto grado)

M: "...tomarte licencia es un derecho, yo lo uso y bastante... no creo que perjudique a los chicos, porque los maestros no somos irremplazables... además, como están los chicos ahora, una necesita tomarse un respiro, más a mi edad... no me jubilo porque me sacan la mitad, sino sabes cómo me iría... Rosita (la directora) es una tipa bárbara, no te jode para nada, es muy humanitaria, te permite salir, o irte si precisas, en otras escuelas, olvidalo... Los pibes no quieren estudiar, son la ley del menor esfuerzo, y los padres los apañan. Yo enseño, si aprenden bien y si no que rindan examen, si es muy liero lo paso total en el secundario no va a poder hacer lo que quiera..." (MG sexto grado)

A través de estos testimonios intentamos develar cuál es el núcleo dramático central de la dinámica del conflicto, que podríamos enunciar como pedagógico-asistencialista, en el sentido que lo que subyace en el discurso como queja, o carga es la tarea asistencial que realiza la escuela, en detrimento de su propia tarea específica que es alfabetizar y socializar. Una maestra de primer grado lo dijo en estos términos:

“La escuela tiene que brindar la socialización primaria que tiene que hacer la familia, para poder empezar a desarrollar la específica... los chicos carecen de hábitos de todo tipo que denotan la falta de madre y padre...”

La Directora también forma parte de la dramática institucional, se encuentra en una coyuntura dilemática que constituye el escenario organizacional, determinándolo. Por un lado promueve la Escuela de puertas abiertas, y tiene su despacho lleno de padres, atiende sus demandas diariamente, sin poder resolverlas muchas veces dado que exceden su tarea y posibilidades; también acuden los alumnos con sus cuestiones, y los docentes con las suyas. El tiempo institucional se dispone así en atención de demandas individuales y no queda demasiado para planear tareas de conjunto, para abordar la problemática subyacente que, a veces, se torna más conflictiva. Además debe tomar decisiones respecto de diferentes cuestiones, y encuentra resistencias, objeciones o indiferencia. Algunas de sus expresiones fueron:

“Año tras año viene peor, pero la Escuela hace todo lo posible para que el conocimiento sea el necesario para los requerimientos de los futuros ciclos... los niños vienen cada vez menos incentivados por la familia, por problemas socio-económicos, familiares, de indiferencia de los padres que esperan que todo se lo tiene que dar la Escuela, cuando en realidad es una tarea conjunta o por lo menos debería serlo... Estoy en la Escuela hace seis años y puedo ver el deterioro en general, no sólo de la baja de rendimiento escolar, sino en la población que asiste, esto se ve en la baja recaudación de la cooperadora, en las solicitudes de becas para el comedor, en los morosos mensualizados.”

Aunque reconoce la rotación del personal de conducción, no así el de ejecución, argumenta que esto no contribuyó a la baja de la profesionalización docente en general, cree que los docentes deberían tener más en cuenta toda la problemática actual que influye tanto en el aprendizaje. La Directora enfrenta encrucijadas de rol, de status y de posición. No comentó la problemática con los miembros de su equipo, ésta se referencia a través del testimonio de los docentes, (incluso de una de las auxiliares que está hace más de treinta años, que comentó entre otras cosas: ...“*esta escuela es un despelote desde que se fue Marchueta...*” en referencia a un director anterior que quedó en la memoria colectiva). Considera que en su escuela no hay fracaso escolar, que éste

“depende mucho de algunos casos puntuales de diversidad cultural...”, así mismo manifestó:

“en una población de 400 alumnos no es tan significativo el número como para hablar de fracaso escolar...”

Minimiza la problemática institucional, pues considera que el docente hace uso de las licencias como un derecho estatutario, a pesar que reconoce que a veces, según los casos, puede perjudicar el rendimiento escolar. Apparentemente pareciera que obvia las hipótesis de conflicto.

Al respecto Bolman y Deal sostienen que los gerentes o líderes de las organizaciones “es frecuente que aporten pocas ideas a los retos que se les plantean. Parecen vivir en prisiones psicológicas ya que no pueden enfocar los viejos problemas con una perspectiva nueva, ni atacar los viejos retos con instrumentos diferentes... no son capaces de reformular, de reenmarcar las situaciones y mirarlas desde una perspectiva diferente, cuando no saben qué hacer, simplemente hacen más de lo mismo que saben hacer... el primer paso de la sabiduría y el arte gerencial consiste en comprender la naturaleza de la situación que se enfrenta... descubrir qué está pasando realmente en un mundo complejo es el corazón del liderazgo... nuestras teorías, perspectivas o marcos de referencia, determinan lo que vemos y lo que hacemos, y pueden generar profecías autorrealizables y efectos Pigmalión ⁹⁸”

Por su parte, M. Poggi señala que la especificidad de las prácticas directivas implica reconocer dos facetas en las que ésta se despliega: por un lado, la tarea sustantiva de enseñar y aprender que tiene lugar en las escuelas, lo cual supone un posicionamiento con referencia a la herencia cultural y a las relaciones intergeneracionales; por el otro, la formación de ciudadanos y la construcción de lazos sociales ⁹⁹.

Cabe destacar que entender el funcionamiento institucional a partir del testimonio y de las representaciones de los docentes, es muy limitante, en este sentido L. Fernández, para entender la dinámica institucional, cita a Bleger quien la define como “la capacidad del establecimiento –sus integrantes y sus sistemas– de plantear las dificultades como problema y encarar acciones para prueba y ajuste de soluciones.” Este autor discrimina las formas en que puede trabajarse institucionalmente una dificultad entendida como: *dilema* (el planteo se hace en términos paradójicos que clausuran todo intento de solución), *conflicto* (el planteo se hace en términos de dos posturas contrapuestas) o *problema* (el planteo se hace a modo de un interrogante que abarca la dificultad y su posible significación).

⁹⁸ BOLMAN L. y DEAL T. (1995) *Organización y liderazgo. El arte de la decisión*, Addison-Wesley Iberoamericana, EUA, Cap. 1 y 2

⁹⁹ POGGI M. (2001) *La formación de directivos de instituciones educativas*. Algunos aportes para el diseño de estrategias, IIPE/UNESCO, Bs. As., pág. 20

Asimismo L. Fernández plantea que las posibles interpretaciones del movimiento institucional se deben realizar a partir de la aplicación de un encuadre dramático que incluya los niveles simbólicos de las concepciones institucionales. En la base de cualquier organización existen tipos de tensión - conflicto que desempeñan un papel central en el funcionamiento, y destaca las que acarrea la división del trabajo acompañada de un sistema de distribución de responsabilidades que origina la distribución del poder, autonomía y autoridad, con grados variables de enajenación. Así el grado de dinámica de un establecimiento estará dado por la existencia de mecanismos mediante los cuales se avanza en el reconocimiento de las tensiones, su planteo como problema y los intentos de solución. Un alto grado de dinámica es garantía de un desarrollo con superación del riesgo implícito en situaciones dilemáticas y enquistamientos del conflicto. Un bajo grado se traduce en estereotipia, enajenación, cristalización del uso defensivo de la dificultad como pantalla proyectiva. En suma, es posible hablar de modalidades regresivas o progresivas de funcionamiento. La primera estaría acompañada por una pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas, y originar líneas exploratorias de solución, prepondera el prejuicio, la circulación fantasmática por encima de las comunicaciones instrumentales y el aislamiento progresivo respecto del contexto, se idealiza un estado pasado al que se procura regresar. La segunda está acompañada por el control y la discriminación de aspectos irracionales, autonomía respecto de las instituciones externas, posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido, preponderancia de la pertenencia en función de proyectos y una orientación clara hacia el futuro ¹⁰⁰.

El testimonio de la Vice-directora suplente, es el más dramático de todos, pues muestra lo que ella denomina la *"gestión abroquelada, no se lidera el conflicto"*. Ella manifiesta que desde su incorporación a principio de año (2001), está pensando en renunciar, dado que no pudo insertarse en su rol; la acción de la secretaria y la directora cooptan su capacidad de gestión, siente que no está integrada, y así lo expresó en estos términos:

"La gestión tiene que ser compartida desde un marco teórico y desde la práctica, si se fractura, queda inexistente, las personas insatisfechas, esto tiene resonancia en lo físico, emocional, vincular; eso deteriora y desgasta. Yo cuido el comedor (no lo presido como dice el reglamento), me comprometo con las cosas, pero mi gestión es nula. No puedo aprender desde el rol, desde la experiencia del rol, si no tenes el lugar, entonces te quedas ahí, sólo cumplimentas algunos papeles... Si el cambio no se operó, entonces uno ve que la pelea fue inútil, terminas deteriorada porque va en contra de lo que vos desear. Para crecer desde la experiencia ¿qué me llevo de aprendizaje? Además, es fundamental la comunicación, vos no sabes todo, está fragmentada. El poder está ahí, fijado en dos personas o en una, no se sabe bien..."

Podríamos afirmar entonces que la escuela que analizamos está en una etapa crítica, donde dos grupos contrapuestos de docentes representan las fuerzas instituido-instituyente, parafraseando a L. Fernández, que imprimen ambas modalidades al funcionamiento organizacional, pareciera que este último tiempo, la puja se acentúa hacia la progresiva, que trata de develar los no dichos, de desocultar los conflictos para problematizarlos y propender a soluciones viables que beneficien al conjunto; si bien desde la conducción muchas veces se adopta la modalidad regresiva, pues no se lideran los conflictos, según se puede inferir de las apreciaciones del personal entrevistado.

Cabe destacar también, la situación de crisis que perciben algunos docentes, dado la conmoción crítica que sufre el espacio institucional, por la percepción de la pérdida de los organizadores, que genera dinámicas defensivas en el tratamiento de la tensión y la ansiedad que produce el conflicto operante como núcleo de la dramática. El enfrentamiento: -a la problemática de la pobreza que dificulta la tarea educativa, produce niveles de angustia e invasión psíquica de fuerte contenido emocional; -a la heterogeneidad y diversidad de la población escolar para la cual el docente no ha sido formado profesionalmente y reproduce con su tarea diferenciaciones sociales contribuyendo a la inequidad y a veces a la exclusión; -a la corrupción institucionalizada, que se evidencia con acuerdos y prebendas entre los distintos actores: docentes, conducción, padres, ya sea a través de licencias "fraguadas", promociones "sociales" de los alumnos, regateos con personal de maestranza, "acuerdos" con el concesionario del comedor acerca de los pagos de los alumnos mensualizados, vivenciados como impunidad e injusticia por parte de los que no quieren ser cómplices; -a las directivas emanadas no sólo de la conducción sino del propio sistema, que muchas veces se contradicen o superponen. En suma, la evidencia de rupturas en el espacio institucional que obturan la capacidad de contención psíquica y de poder instituyente, que tiene la institución.

M. Poggi aporta que, frente a la forma escolar pensada y diseñada para una población escolar homogénea, la presencia cada vez mayor de alumnos provenientes de distintos sectores y clases sociales y con diversidad de códigos culturales (entre otras cuestiones como efecto de los procesos de democratización de los niveles de un sistema educativo) obliga a revisar formatos y prácticas escolares ¹⁰¹. Al respecto, se cita el testimonio de una docente de primer grado:

¹⁰⁰ FERNANDEZ L.M. (1994) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Bs. As. Cap. 3 y 4

¹⁰¹ POGGI M. (2001) op. cit, pág. 21

“El resto de los nenes tienen problemas de pronunciación, están como paralizados..., no se animan a pronunciar entonces tienen problemas para escribir, por ejemplo en vez de escribir “el perro” omiten el artículo, es porque ya hablan mal de la casa...”

O el de sus colegas del mismo grado que señalan como tema recurrente el déficit de aprendizajes en la familia, al sostener que los alumnos que atienden tienen:

“...sobrepotección, falta de corte con la madre o quizás con una estimulación equivocada”;

“muchas veces el bagaje de contenidos que deberían traer de la casa no lo tienen, por ejemplo el chico que no puede reconocer los colores, que no puede hilar la sintaxis de una frase”.

Resulta gráfico citar a Mendel, que menciona el fenómeno fisura para referirse a la división en dos bandos en un grupo homogéneo de rol, él lo relaciona con la operación según la cual frente a la fantasía o imaginación de tener que enfrentarse a los que tienen más poder, operan los fenómenos psicosociales o políticos. En la fisura aparece la autoridad arcaica y el grupo hace una regresión a un funcionamiento psicofamiliar (abandonando el análisis de su situación de trabajo y la proyección de mejoras). En el seno de un grupo homogéneo de rol surge un movimiento de reapropiación de poder, que lleva a hacer algún tipo de negociación con los de arriba para rescatar más poder y tener más autonomía sobre sus propios actos de trabajo (dado que un efecto de la propia organización es la alienación, la pérdida de poder sobre sus propios actos), este movimiento produce la fisura¹⁰². En este sentido, el testimonio de una docente ilustra estas apreciaciones conceptuales:

“Este año caí en primero (refiriéndose al grado asignado), tengo que pagar derecho de piso por ser suplente... en esta escuela nadie quiere ni primero ni séptimo..., porque como soy suplente y nadie quería primer grado me mandaron a mí..., mis compañeras de los otros primeros, siempre es así, ellas seleccionan lo mejorcito y a mí me toca la resaca, es el derecho de piso que le llaman..., sos suplente y te la tenes que aguantar, acá en la docencia vale la antigüedad u otros poderes..., sabes que acá hay hijos y entenados, las chupamedias de la Dire sacan la mejor tajada siempre, ahora si vos cuestionas, o mostrás tus desacuerdos, chau, perdés, entonces no hay igualdad..., no me gusta cubrir primer grado, prefiero trabajar con los grados más grandes, de segundo ciclo para arriba..., cuando sos suplente vos no elegís lo que hay disponible para cubrir, no se trata de qué grado te gusta, te toca el grado que sea, lo aceptas o lo dejás, es así.”

Los sujetos usamos las instituciones para diferentes fines personales, según los intereses que persigamos: desarrollar un proyecto, obtener seguridad, defendernos de las ansiedades psicóticas o arcaicas (según M. Klein), paranoideas o depresivas. Las instituciones desarrollan mecanismos para garantizar esas defensas, brindan contención psíquica. Por eso uno de los temas centrales del mantenimiento de los grupos es el tema de la agresión o del odio, a veces la figura del chivo emisario sirve para canalizarla y evitar la culpa en la institución, aunque ésta legitima el uso de la agresión, pero intenta preservar el ambiente interno. Cuando no lo logra se producen estados de crisis, las relaciones se vuelven intolerables, se producen lo que Ulloa denomina fracturas, que producen una emergencia de lo arcaico; operan como pantallas proyectivas depositarias de objetos internos ligados a primitivas ansiedades paranoideas y depresivas; se ponen barreras contra la introyección de lo proyectado, aumenta la circulación fantasmática, la repetición, la estereotipia para justificar la dificultad ideológicamente, que actúan como mecanismos de defensa constituyendo el nivel latente dentro de la patología institucional¹⁰³.

En la Escuela estudiada, estos mecanismos operan en su funcionamiento, aunque como se mencionó, la tendencia a situaciones dilemáticas obturan, a veces, los movimientos instituyentes, favoreciendo una baja de la dinámica institucional. Las dificultades no siempre se problematizan para procurar soluciones de conjunto, esto tiene que ver con el estilo organizacional que marca un tipo de gestión de corte paternalista y apático, con protección a la gente y baja *performance* por los resultados, con tendencia a mantener el status quo, a registrar por escrito más que a dialogar, se evalúa por el cumplimiento de la norma y se administra con prudencia. El mito de los “Directores que hicieron Escuela”, es difícil de cambiar y entorpece la capacidad de adaptación de la escuela a los profundos cambios de su entorno.

Un tema recurrente que surge de las entrevistas efectuadas a los maestros de grado es la resignación del ejercicio de la tarea docente en una escuela de jornada completa, algunos testimonios que lo ilustran:

“...elegí completa por una cuestión económica..., la escuela de J.C. es sólo para la minoría de los chicos, sólo para aquellos que han ido a guardería de chiquitos..., pocos nenes pueden estar en primer grado en escuelas como éstas, es una

¹⁰² FERNANDEZ L.M.: “Acerca de algunos conceptos básicos en la teoría Sociopsicoanalítica de Gerard Mendel”, *Cuadernos de Cátedra OPFYL*, UBA, Bs. As.

¹⁰³ ULLOA F.: (1969) “Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica”, *Revista de la APPA*, Tomo XXVI

tortura..., por la mala distribución del horario, la fatiga, el ruido permanente. A la tarde no te rinde para nada el tiempo, están cansados ellos y yo...”(MG primer grado)

“...por cuestiones económicas..., se desvirtúa nuestra tarea, a la tarde los chicos y nosotros estamos cansados, el rendimiento no es el mismo..., el horario problemático, hay días que tengo las ocho horas con ellos, creo que ni me soportan ni yo a ellos...”(MG primer grado)

Aún así, la presencia de docentes que constituyen una subcultura, intenta ser la fuerza instituyente para cambiar la realidad escolar actual, imprimiéndole un mayor profesionalismo en aras de mejorar la calidad del servicio educativo. Es decir “elaboran, tramitan, procesan, transcurren, modifican, interpretan, concretan, en cada una y todas sus dimensiones, todos los sentidos asignados a la noción de institución educativa. Esa manera de poner en acto y significar es lo que denominamos matriz de aprendizaje institucional, que remite al modo en que se vivifica la institución, se la concibe, se la construye, se la moldea, se la habita”¹⁰⁴.

M. Poggi destaca que debido a los rasgos de identidad de las prácticas de la dirección en las instituciones educativas (caracterizadas por su especificidad, complejidad, por ser multidimensionales y multiculturales), la multiplicidad y amplitud de objetivos presentes hoy en la institución educativa y la variedad de contextos en los que aquélla se despliega, la simultaneidad, la inmediatez y la indeterminación de las prácticas de los directivos, la implicación personal y el posicionamiento ético que conlleva; podemos afirmar que se pone en evidencia la necesidad de un cambio en los modelos de director, de uno definido más por la neutralidad y la eficacia técnico-instrumental, a otro entendido como político y profesional ¹⁰⁵.

Precisamente, el estilo de gestión de la escuela en cuestión, tiende al primer posicionamiento; si bien entendemos que la tarea es sumamente compleja, por el cúmulo de interacciones que plantea, según Cantero: interacciones que persiguen objetivos de control y resistencia, de reproducción y cambio, a través de procesos que combinan de diferente forma el diálogo, la negociación, la confrontación, intentando para ello legitimar discursos (Perspectiva micropolítica). Interacciones orientadas a organizar y coordinar el trabajo, a definir canales de comunicación formal e informal, a manejar información, a distribuir y utilizar el tiempo y el espacio, a administrar recursos, etc. (Perspectiva organizacional y administrativa). Interacciones que intentan ampliar la legitimidad de las decisiones y la pertinencia de los proyectos (Perspectiva socio-comunitaria). Otras orientadas a articular modelos y proyectos curriculares más o menos explícitos, condiciones, necesidades y requerimientos concretos para su desarrollo y prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje (Perspectiva pedagógico-didáctica) ¹⁰⁶.

El modelo de director político y profesional podría mejorar la gestión escolar caracterizada por un tipo de interacciones tensadas, permeadas y enervadas por el malestar docente (psíquico y físico). Para ello es imprescindible la conformación de un equipo de conducción que actúe con responsabilidad y autonomía en sus decisiones, que la organización adopte una estructura de tipo matricial* en aras de los proyectos que se formulen, con rotación de roles según los mismos. Es decir que la planificación estratégica permita flexibilizar los cercos y los roles, para flexibilizar a su vez, la estructura organizacional con actitudes cooperativas y participativas de sus miembros comprometidos con la tarea.

Claro que no sólo el análisis de la gestión se circunscribe a un aspecto de la misma, el de la dirección escolar. El concepto de gestión incluye a todos los protagonistas de las interacciones con propósito de gobierno, incorpora interacciones micropolíticas de naturaleza instituyente en relación con el poder instituido en las escuelas, que permiten democratizarlas. Desde este punto de vista, esta postura resulta antitética de la gestión concebida como “management” o técnicas de dirección y gestión de las empresas (gerenciamiento).

En la escuela estudiada creemos que no hay un proyecto compartido de gestión, y por tanto resulta difícil captar principios de democratización-participación comunitaria, más allá de las acciones de la Asociación Cooperadora; de autoestima y autovaloración tanto de los docentes como de los alumnos; un relevamiento del perfeccionamiento y capacitación docente, que no quede limitado sólo a los aspectos didáctico-instrumentales. Tampoco hay una práctica concreta de concepciones de democracia y participación en la toma de decisiones y de autonomía en su implementación individual y grupal. Pareciera que falta un “relevamiento permanente de la realidad”, como dice G. Cantero, que es uno de los pilares y una de las herramientas de la gestión escolar, que arma y rearma su proyecto en el juego crítico de

¹⁰⁴ FRIGERIO G. (1998) op. cit, pág. 45

¹⁰⁵ POGGI M. (2001) op. cit, pag.20 y 21

¹⁰⁶ CANTERO G.(2001) op. cit, , pág. 114 y 115

* Vales A.: apuntes de cátedra

acción y reflexión, y conduce a un proceso de creciente autonomía institucional¹⁰⁷. Falta el principio de colegialidad de las gestiones, es decir la distribución de las funciones al interior del equipo directivo y docente, que permitan una construcción colectiva del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y del PCI (Proyecto curricular institucional).

A pesar de que la Directora de la Escuela atribuye básicamente los problemas de aprendizaje o las dificultades de los alumnos respecto de su escolaridad a la familia y al entorno, como lo expresó en la entrevista en la siguiente cita:

“Básicamente a problemas familiares, y dentro de estos, tenemos los económicos y del entorno. Familias emocionalmente inestables, la indiferencia o la falta de preocupación por parte de la familia, repercuten en los chicos. También problemas físicos y psicológicos de los niños, que pueden redundar en problemas de aprendizaje.”

Creemos que hace falta una reflexión docente, de crítica y autocrítica de sus prácticas, que incluyan no sólo aspectos de la dimensión técnico-pedagógica de su trabajo, sino también una perspectiva ético-social desde la cual se interpela su accionar docente y conoce a los sujetos con quienes interactúa y a quien dirige su propuesta educativa. Desarrollar capacidades para construir y participar como miembros de un grupo en la elaboración y gestión de proyectos educativos, para que su labor sea transformadora.

Como sostuvimos en el inicio, si la escuela representa el encuentro de lo público y lo privado, debe ofrecer una educación ciudadana, entendida como educación política y popular, porque la escuela tiene que ver con la construcción, apropiación y distribución social del conocimiento, y si el conocimiento es poder, “la escuela es un lugar político, pero a la vez porque, como espacio de disputa por la hegemonía, es un campo cultural, complejo y contradictorio de procesos de confrontación, de negociación, desarticulación y rearticulación entre diversos sectores; de ahí su autonomía relativa”¹⁰⁸.

En la escuela se vivifican todos los sentidos asignados a la institución educativa; no hay movimiento que sea neutro, en cada gesto cotidiano, en cada decisión, en la manera que se decide, “en cada pequeño detalle se construye justicia y democracia, se educa en la política de la justicia, se provoca alteridad y pluralismo. O bien se construye lo contrario. En educación la neutralidad es un imposible”¹⁰⁹.

e-Análisis de la información empírica

Para abordar el estudio de las representaciones sociales de los docentes de primer ciclo acerca del fracaso escolar en la Escuela primaria cuyos aspectos institucionales acabamos de reseñar, se realizó un relevamiento de datos, a partir de la utilización de distintos instrumentos, que tuvieron como protagonistas a los maestros de grado.

Para ello, se diseñó una encuesta con distintas preguntas para obtener información acerca de las representaciones que tienen los maestros de los alumnos exitosos, de los alumnos que no lo son, de las acciones que realizan en relación a los niños con dificultades de aprendizaje, de sus concepciones acerca de la evaluación, de sus propias representaciones como ex alumnos de la escuela media (dado que como se esgrimió en el marco teórico, suelen proyectarse en la interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje), de sus concepciones acerca del fracaso escolar; para poder compararlas con la información obtenida de las entrevistas realizadas sólo a los docentes del primer ciclo y a los maestros de apoyo. Esta encuesta fue ofrecida a 20 maestros de grado titulares y suplentes, con un cuestionario establecido, de preguntas directas y cerradas, otras con varias alternativas, de selección múltiples, y otras abiertas, de opinión; formuladas en el mismo orden y en los mismos términos.

También se confeccionó un cuestionario para entrevistar a los docentes del primer ciclo. Dichas entrevistas, realizadas a los maestros de primero, segundo y tercer grado, de las distintas secciones, a las maestras de apoyo pedagógico que trabajan conjuntamente con los docentes de este ciclo, y a la directora de la escuela, constituyeron otra valiosa fuente de información. En un total de 10 aportaron datos y apreciaciones cualitativas, a partir de las representaciones que los docentes tienen acerca del objeto de la presente investigación.

f- Datos de la encuesta

De los 20 docentes encuestados durante el año 2001, el 95% son mujeres y sólo el 5 % varones. La incidencia del sexo de los maestros de grado es significativa en cuanto a las relaciones simbólicas e interacciones que se establecen en la actividad pedagógica.

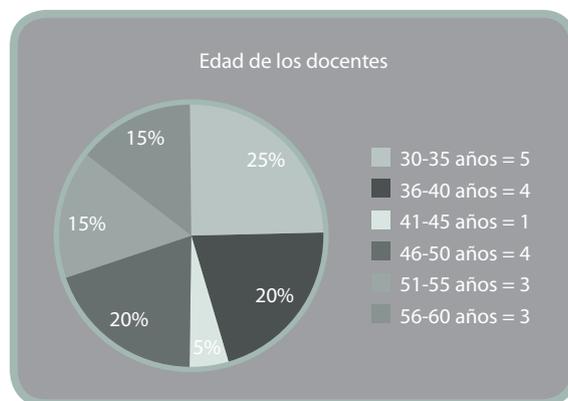
¹⁰⁷ CANTERO G. (2000) “La gestión escolar en condiciones adversas: Contradicciones del poder y futuros posibles”, en Fleming T y Novick de Senen Gonzalez S. comp.: **Reformas Educativas en Argentina y Canadá. Trama social, gestión y agentes de cambio**, Biblioteca Norte Sur, Serie Paradigmas, Bs. As

* VALES A.: Apuntes de cátedra

¹⁰⁸ CANTERO G. (2002) “El derecho a la política comienza en otra escuela” (ponencia), I Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación, Univ. Nac. de Río Cuarto, citas de L. Rigal en *Crítica Educativa*, Año I, N°1, Bs. As.

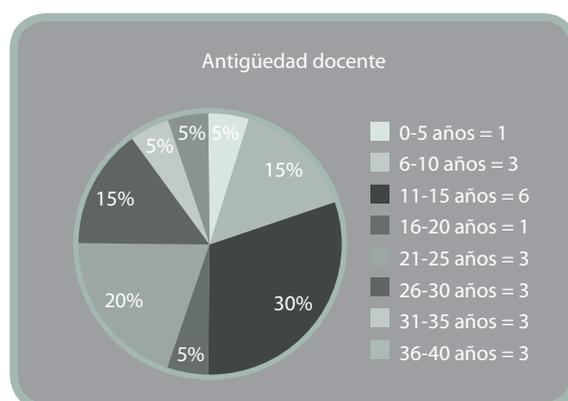
¹⁰⁹ FRIGERIO G. (1998) op. cit., pág. 45

Para determinar la edad promedio de los maestros de la escuela, se agruparon las edades en intervalos de 5 años. El gráfico muestra los porcentajes de acuerdo a los distintos intervalos de edad:



Según dichos intervalos, se puede observar que el 25 % de los maestros de grado, (entre los que había dos suplentes transitorios) son los más jóvenes. Si se descuentan los suplentes, sólo el 15 % constituye el segmento más joven de la población docente, que ronda entre los 30 y 35 años. Juntando los dos primeros intervalos, es viable decir que el 35 % de los maestros de grado de la escuela oscila entre los 30 y 40 años. El 20 % tiene entre 46 y 50 años, y el 30 % restante supera los 50 años. Agrupando los dos últimos intervalos, se puede decir entonces, que casi la mitad de los docentes que se desempeñan frente al grado tienen más de 50 años.

Estos datos pueden analizarse también teniendo en cuenta la antigüedad docente, que fue registrada en el siguiente gráfico:



El mayor porcentaje corresponde a una antigüedad de más de 10 años, entre 11 y 15 años, que constituye el 30 % de los docentes de la escuela. Con más de 20 años de experiencia hay un 20 % de maestros, y con más de 26 años de servicio, un 15 %. En los extremos están los que tienen más de 30 años de antigüedad, que constituyen el 10 %, y un porcentaje similar en el otro extremo, con menos de 10 años. Se puede decir que el 45% de los maestros de grado de la escuela tienen una antigüedad de más de 20 años.

Teniendo en cuenta tanto los porcentajes considerados para la edad como para la antigüedad docente, se observa que prácticamente la mitad de los maestros de grado supera los cuarenta y seis años de edad, y tiene más de veinte años de servicio en la educación primaria, razón por la cual se podría suponer que esta situación resulta beneficiosa para la institución, dado que debería redundar en una mayor calidad educativa, de acuerdo a la experiencia acopiada a través de tantos años de ejercicio de la tarea docente. No obstante, este supuesto debería ser acompañado de instancias de actualización y capacitación, acordes a las necesidades pedagógicas institucionales; y además, debería corroborarse con un minucioso análisis del rendimiento escolar de los alumnos que constituyen el grupo a cargo de cada docente que reúne las cifras antes señaladas, haciendo las comparaciones por ciclos lectivos, pero este no es el objetivo del presente trabajo.

Se deben considerar los datos de promoción y de repitencia, señalados en el cuadro N° 2, para mantener el rigor de la investigación y no incurrir en apreciaciones apresuradas, tratando de buscar las posibles causas de estos índices.

En cuanto a la elección de la carrera docente, el 37 % de los maestros encuestados, afirmó que su decisión se debió a la vocación, un 26 % expresó que la eligió por gusto, ambas opciones dan cuenta que más de la mitad eligió la docencia combinando el deseo como la tendencia o el llamado para la tarea de enseñar. Un 15% de maestros aseguró que su elección fue hecha como medio de vida, y un 11 % que obedeció a una tradición familiar. Sólo un agente eligió la docencia por descarte, luego de haber optado por otras carreras y ocupaciones.

De acuerdo a estas respuestas, puede inferirse que el deseo de enseñar de parte de los docentes está muy consustanciado con la tarea pedagógica que desempeñan, razón que permitiría pensar en términos de logros en cuanto a la eficacia de su actividad, y de eficacia de la calidad educativa en cuanto a la eficiencia de sus roles.

Para tratar de obtener algún tipo de información que diera cuenta acerca de sus representaciones como estudiantes de la escuela secundaria, dado que éstas pueden proyectarse en distintas situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje o experiencias áulicas, se formuló la pregunta sobre cómo se veían a sí mismos como ex alumnos secundarios. El 65 % consideró que fueron sólo buenos alumnos en la escuela media, y el 35 % muy buenos. Estos datos juegan un rol en las propias representaciones de los docentes con respecto al concepto de buen alumno o de la construcción de la conceptualización del alumno medio, como se ha demostrado en distintas investigaciones, por eso la inclusión de este ítem en la encuesta.

Se puede considerar el ítem anterior, con la caracterización de la escolaridad secundaria de parte de los distintos maestros. Si bien en general no indicaron o manifestaron haber tenido problemas de aprendizaje, el 45 % refirió haber tenido dificultades en algún área, de los cuales el 25 % destacó especialmente las ciencias exactas: matemática, física, química; que es interesante señalar especialmente, dado la incidencia de las problemáticas en estas áreas por parte de los alumnos; y otras áreas como inglés o educación física. Un 15 % de los docentes manifestó haber tenido problemas de convivencia. Un 10 % respondió no haber tenido ningún tipo de problema o dificultad en su escolaridad media, y un 25 % se abstuvo de contestar y constituye un número significativo, pues representa la cuarta parte de los maestros encuestados que no definieron si tuvieron o no algún tipo de dificultad o problema durante el transcurso de su escolaridad secundaria.

Ambos ítems fueron considerados en la encuesta dado la importancia de las representaciones que los docentes han construido a través de su experiencia como alumnos, y construyen a partir de su tarea específica como docentes, que se manifiestan en las distintas consideraciones y apreciaciones que realizan a diario, tanto en las observaciones como en las evaluaciones cualitativas de los alumnos, que pueden influir en la construcción de su subjetividad.

Resulta significativo también que al indagar acerca de la percepción del grupo escolar a cargo, el 90 % respondió que es heterogéneo y sólo el 10 % tuvo una representación homogénea de su grupo de alumnos. Si bien la apreciación casi generalizada es de grupo heterogéneo, en la práctica, el 33 % de los docentes dijo que realiza su práctica pedagógica dirigida a la "media" grupal, aún teniendo en cuenta que su grupo es heterogéneo.

Como la oferta educativa en parte es homogénea, al considerar el perfil del alumno medio, se pierde la riqueza de la diversidad de aquellos alumnos que constituyen esa heterogeneidad dispersa hacia los extremos, distribuida tanto entre los alumnos que tienen más dificultades o menos recursos para aprender como entre los que se destacan en sus rendimientos. Esta es la mayor contradicción o paradoja que existe en las interacciones pedagógicas frecuentemente, y en ella radica mi concepción de la intervención ingenua. Las maestras de apoyo pedagógico manifestaron sus representaciones de estas problemáticas durante las entrevistas, en estos términos:

"No solamente, el contexto tiene que ver, qué lugar ocupa la familia. La mayoría son chicos o poco estimulados o mal estimulados: negativos con pocas posibilidades de simbolización, con desbordes de palabras que no sirven, faltan límites o intervenciones de otro tipo desde la casa."

"Sí, creo que los maestros no están preparados para atender las diferencias individuales, sobre todo ahora que asisten tantos chicos de países limítrofes y son los que más fracasan. Por eso nos quedamos en el discurso, pero en la práctica brindar atención personalizada resulta complejo y difícil, acá somos dos maestras de apoyo para primer ciclo, y atendemos muchos chicos, a pesar que los grados no son tan numerosos, excepto los terceros."

El 27 % de los docentes consultados, consideró que tiene en cuenta la diversidad en su propuesta pedagógica, y el 25 % que brinda atención personalizada, cifra que constituye más de la mitad de los docentes, que supuestamente desde su práctica tiene en cuenta la heterogeneidad. Llama la atención este alto porcentaje, porque si fuera realmente así, quizás tales acciones pedagógicas debieran redundar en una mejora del rendimiento escolar y por la tanto no debería registrarse una disminución del mismo, en general. Al respecto, una docente de primer grado que respondió en la encuesta que el fracaso escolar es un problema individual del alumno, no se siente involucrada desde su rol cuando expresa:

“creo que un grupo o una red debe ocuparse del caso. También es cierto que la inestabilidad, los problemas familiares, socioeconómicos, y los malos momentos en que se vive, atentan contra el éxito de la escuela.”

Por su parte su colega del nivel considerado, en cambio, que es un problema social-familiar, sin embargo acuerda desde su expectativa de rol al referir:

“sola desde mi rol dudo poder hacer algo. Para revertir el fracaso escolar tienen que intervenir otros profesionales porque a veces un alumno fracasa por problemas familiares, económicos o sociales.”

Es viable afirmar, según estos datos que más de la mitad de los maestros encuestados sostiene que ofrecen una tarea escolar particularizada a los distintos tipos de dificultades escolares, según la problemática de cada uno de los alumnos. De ser real esta práctica cabe preguntarse entonces ¿por qué aumentó el índice de repitencia en el lapso 1995-2000?

Creemos que no alcanza con decir que en la escuela hay chicos diferentes, sino que la propuesta pedagógica tiene que involucrar el sentido que el maestro otorga a la diversidad y a la igualdad, tal vez reformulando algunas cuestiones arraigadas en las concepciones, muchas de ellas implícitas, que circulan en las prácticas institucionales.

En cuanto a la detección de los alumnos con dificultades de aprendizaje, en una escala de jerarquía del 1 al 6; las tres cuartas partes se inclinó por considerar en primer lugar la observación directa y en segundo lugar, también con un 75 % la corrección de las tareas diarias, ambas opciones constituyen las formas que priorizan los docentes para darse cuenta de los alumnos que tienen problemas para aprender. En tercer lugar, con un 45 %, señalaron las evaluaciones escritas; luego los comentarios de otros docentes, con un 35 %; en quinto lugar tienen en cuenta el legajo con la información vertida por otros colegas de años anteriores y por último, la información que pueda suministrar la familia acerca de la problemática del niño. Es decir, pareciera que los docentes, en general, tienen una representación de la familia del alumno que tiende a distanciarla de los problemas de aprendizaje u otros problemas escolares, acuden a ella en última instancia, aunque resulta una contradicción ya que, al requerirles por las acciones que realizan cuando detectan niños con problemas de aprendizaje o bajo rendimiento, manifiestan que piden ayuda a la familia

Llama la atención esto último pues en una perspectiva donde se ha visto que en los problemas escolares debe intervenir la familia, los docentes, en general, se muestran reticentes a convocarla o no recurren a ella como primera fuente de información ante los problemas detectados. Cabe destacar que esta situación varía en el primer ciclo, donde hay una comunicación más fluida con la familia, que pareciera va decreciendo a medida que los niños transitan por los grados medios y superiores de su escolaridad primaria. Si bien, como tema recurrente entre las maestras que atienden primer grado, surge el déficit de aprendizajes de los niños en el seno familiar con que los niños llegan a la escuela.

Las maestras de apoyo escolar refirieron que la escuela de jornada completa, y más aún graduada agudiza los problemas de los chicos con dificultades, algunos de sus testimonios:

“No, no le sirve a estos chicos que tienen problemas de dispersión, se fatigan y su cansancio es mayor, por ejemplo Juan Pablo de segundo, necesita más contexto, y la escuela con estas características no lo contiene, también es el caso de Mijael, no atiende hay que estar encima de él para que haga sus tareas y es muy inteligente pero se atrasa, se dispersa no entiende las explicaciones de la maestra y tiene muy buen nivel de comprensión.”

“Quizás sí, hay chicos que no tiene problemas en matemática y sí los tienen en lengua o viceversa, entonces sería mejor la nivelación por ciclos, a través de talleres, donde cada uno se desempeñe según sus tiempos.”

“En otros casos se ve como que no todos los métodos sirven para todos los chicos, por eso es necesario variar las estrategias, no todos aprenden de la misma manera, hay que buscar en cada uno cuál sería la forma para que lleguen a tener éxito. A veces es el problema del discurso del docente que no está adaptado a las características de estos chicos, porque todos somos distintos.”

“No todos los chicos trabajan bien con la maestra porque la transferencia del aprendizaje también tiene que ver con la transferencia que tenga con el docente. Una de las falencias que tengo con los chicos es la falta de comunicación con las maestras, en la casa se les habla poco, son chicos que hablan poco, se necesita una comunicación oral, ya que hay falencias en la oralización. Creo que los docentes deberían hacer una adaptación curricular para darle al chico, a cada uno lo que necesita, claro que sólo se puede hacer en un grupo chico. Así, se puede trabajar sobre sus posibilidades y que sienta que puede.”

Según estos testimonios, es posible caracterizar la incidencia que la historia escolar tiene sobre la conformación de expectativas futuras, que actuarán como mediaciones en las diferentes trayectorias sociales posteriores. Por eso señalamos que las funciones de selección del sistema escolar necesitan ser examinadas a la luz de esta realidad que ejerce su dominación también en la esfera de la subjetividad, con efectos en la estructura simbólica que van configurando no solo

los individuos sino también los grupos sociales y que se traducen, para algunos de ellos, en conductas de autoexclusión, producto de la baja autoestima educativa, y a veces también social.

Los docentes realizan distintos tipos de acciones cuando detectan niños con algún problema de aprendizaje. De acuerdo a las que se propusieron en la encuesta, jerarquizándolas del 1 al 6, el 50 % coincidió en hablar con los padres para esclarecer la situación (acción que refuerza la paradoja señalada antes en relación al alcance de la familia en las tareas escolares y la convocatoria docente al respecto); en segundo lugar, el 45 % señaló que plantea otras estrategias de aprendizaje; en tercer lugar, con un 40 % de coincidencia, solicitan informe psicodiagnóstico para determinar la problemática que manifiesta el alumno; en cuarto término, solicitan apoyo extra-escolar; brindar enseñanza personalizada es otra acción que fue elegida en quinto lugar, y la última opción es enviar al niño con dificultades de aprendizaje o con bajo rendimiento a rendir examen complementario (si bien es frecuente escuchar en las conversaciones informales, *“si no sabe que rinda examen y listo...”*).

Si se considera la primera opción, que es hablar con los padres, se puede ver nuevamente la paradoja señalada en otro párrafo, que se relaciona con el ítem anterior. Hay una contradicción con respecto a la representación que los docentes tienen respecto al rol de los padres y la escolaridad de sus hijos. Pareciera que esta debería ser una dimensión de análisis para futuras investigaciones, que diera cuenta de la misma en procura de un mejoramiento de la escolarización de los niños.

Continuando con el análisis de la encuesta, se trató de indagar qué elementos o variables tienen en cuenta los docentes cuando evalúan. Según los propuestos, pudiendo jerarquizarlos del 1 al 6, el 70 % consideró en primer lugar, como variable hegemónica que le otorga el sentido a la evaluación, los procesos de construcción que realizan los alumnos. En segundo lugar, sólo el 30 % dijo que tiene en cuenta las transferencias que realizan, así como también las resignificaciones en otras situaciones de aprendizaje. En tercer término, optaron por los cambios en las estrategias de aprendizaje que realizan los alumnos. En cuanto a la opción: modificación de actitudes, procedimientos y aptitudes, las opiniones se dividieron, un 35 % las eligió en primer y segundo lugar, y otro porcentaje similar en tercer y cuarto lugar de orden de jerarquía como variable a tener en cuenta cuando se evalúa, por esa razón se le otorgó el cuarto puesto, aunque está prácticamente empatada con la opción del tercer lugar. Por último, optaron por la medición de resultados como variable a tener en cuenta en la evaluación.

Estos datos también dan cuenta de una cierta contradicción, pues la mayoría de los docentes toma decisiones con respecto a la promoción de los alumnos teniendo en cuenta el rendimiento, los resultados y los logros, medidos generalmente según los estándares del alumno medio. Si realmente se evaluaran los procesos que realizan los alumnos, se considerarían las diversas estrategias que diseñan para aprender; variarían las expectativas de logro, de acuerdo con las posibilidades individuales de cada niño.

Estas afirmaciones se pueden cotejar con las respuestas dadas a la pregunta ¿Para qué cree que le sirve la evaluación de los alumnos en su práctica docente? ¿Qué le permite? El 40 % de los docentes piensa que cuando evalúa mide logros, incorporación de contenidos, objetivos logrados o alcanzados. El 30 % consideró que con la evaluación se revisan cuáles son los errores para ensayar otras estrategias de enseñanza. El 25 % sostuvo que evalúa cuáles son los procesos de aprendizaje realizados. El 5 % restante se repartió entre las apreciaciones acerca de que la evaluación permite reflexionar, realizar readecuaciones curriculares, verificar si hubo resignificaciones, si se realizó transferencia, si hay que hacer ajustes, si sirve como instrumento para obtener información.

Como ya señalamos, estas respuestas, que en general tienden a la medición de resultados, se contradicen con las opciones señaladas por los docentes al considerar los distintos elementos que tienen en cuenta cuando realizan sus evaluaciones, y corroboran de alguna manera la idea inicial de intervención ingenua en la construcción del fracaso. Resulta significativo las escasas apreciaciones o referencias que hicieron con respecto a los procesos de transferencia, de resignificación de los aprendizajes, de las readecuaciones curriculares, que sólo representaron el 5 % de las variables consideradas por los docentes al momento de evaluar, y parecería entonces, que tales procesos no son tan tenidos en cuenta como manifestaron.

La anterior apreciación, se vería reforzada, al considerar las respuestas dadas a la pregunta sobre la evaluación cualitativa y a la caracterización conceptual de los alumnos. Más de la mitad de los docentes, el 55 %, considera que es una tarea difícil, a veces tediosa y hasta burocrática. Sólo un 20 % cree que es una tarea sencilla y el 15 % la percibe agradable. Ninguno manifestó que es una tarea fácil, razón por la cual se puede pensar que la realización de apreciaciones cualitativas acerca de los alumnos es una tarea más comprometida, que involucra más la acción del docente en la evaluación de los procesos, para dar cuenta de las expectativas de logro. Requiere el seguimiento permanente del alumno, no sólo con la observación directa sino con el registro de progresos, aciertos, cambios y regresiones, para lo cual es prácticamente imprescindible la confección de grillas, cuestionarios, etc., que permitan el registro para cotejar o comparar tales datos.

Por lo general, a los docentes les resulta más difícil hacer evaluaciones cualitativas escritas de los alumnos por la falta de registro de las distintas variables que les permiten caracterizarlos más acertada y adecuadamente. Sistematizar la tarea de registro puede resultar tedioso o aburrido y hasta burocrático, pero creo que es una forma ordenada y veraz de diagnosticar y hacer pronóstico, verificables o no a través de la comparación de los datos consignados. De esta manera, la tarea de apreciar cualitativamente los rendimientos escolares puede resultar sencilla y agradable y combinarse más adecuadamente con la consabida y tradicional evaluación cuantitativa, que al ser meritocrática, necesariamente selecciona y discrimina. En este sentido me parece pertinente citar una vez más a Santos Guerra, para quien "la evaluación, tanto de la institución como de los alumnos, debe plantearse como un proceso de diálogo, comprensión y mejora... no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo,... se convierte en un elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar y de cambios profundos y fundamentados... El cambio profundo en los modos de realizar la evaluación procede de la reflexión rigurosa de los profesionales..."¹¹⁰

Una de las maestras de apoyo consideró que, en general, las propuestas pedagógicas de los docentes están bien dirigidas, pero deberían atender más a la diversidad, porque sí siguen siendo homogéneas; reflexionó respecto de las evaluaciones que realizan los docentes en estos términos:

"En sus evaluaciones consideran el qué y el cómo, sólo a veces, debería hacerse una evaluación diferenciada adaptada al chico con estas necesidades y capacidades diferentes. Es como que los maestros tienen miedo por ejemplo de tomar otra evaluación que no sea para la media o sólo con los contenidos dados y aprendidos. No se hace la adaptación curricular y llegado el momento de pasar de grado, la urgencia y ansiedad por ver qué es mejor para el chico, sobre todo en tercer grado porque el año que viene ya no hay más apoyo. La integración necesita que el mismo docente pueda atender las diferencias para que no haya discriminación y repercuta aún más en la autoestima del chico que tiene problemas".

Es preciso revisar y contextualizar los procesos de evaluación, las concepciones implícitas que involucra, ya que evaluar significa juzgar, por lo tanto es una acción ética. Emitir juicios de valor implica un proceso ético, la propia tarea pedagógica lo es, entonces juzgar las posibilidades, los alcances, los logros, los desempeños, etc., merece una profunda reflexión crítica de parte de los docentes involucrados en dicho proceso.

Justamente a propósito de la evaluación cualitativa, en la encuesta se pidió la ponderación del 1 al 6 de los parámetros propuestos para caracterizar a los alumnos exitosos. El 45 % pensó en primer lugar que sea entusiasta y participativo, como característica más importante; en segundo lugar, el 40 % consideró que tenga buena inserción y desempeño grupal; en tercer lugar le otorgan más importancia al rendimiento, y menos importancia al comportamiento, lo que denotaría que la conducta no es determinante en la calificación del alumno. El cumplimiento de objetivos fue ponderado proporcionalmente del 1 al 6 en términos de la consideración de los docentes, en cuanto a la caracterización del alumno exitoso. Una docente de sexto grado opinó al respecto:

"creo que debería existir un sistema evaluativo y de promoción que permita contemplar la movilidad de los alumnos de acuerdo a sus tiempos y procesos. En este momento, si necesita más tiempo, sólo puede dar examen o repetir."

Este testimonio refuerza la hipótesis del fracaso escolar como construcción social, producto de las condiciones desiguales de la estructura educativa que tiende a reproducir las sociales. No hay nada de naturaleza en el fracaso, por lo tanto puede evitarse o atenuarse sus efectos. En este sentido, tenemos la esperanza de que el fracaso de los niños puede superarse si se mejoran las condiciones que le ofrece la escuela en su trayectoria educativa.

En el otro extremo, las opiniones de los docentes encuestados acerca de la caracterización del alumno con fracaso escolar, estuvieron divididas. El 40 % opinó que este alumno es aquel que no comprende consignas. El 30 % calificó como tal, al que tiene errores en la construcción de sus aprendizajes; otros opinaron que es aquel que necesita apoyo permanente; un 25 % lo caracterizó como aquel que no realiza la transferencia de sus aprendizajes a otros nuevos; en cuarto lugar, consideraron tal al alumno desinteresado; y en último término, otorgaron importancia a los problemas de convivencia y su incidencia en el fracaso escolar. Un docente de cuarto grado expresó que el fracaso escolar es:

"Una problemática integral en donde está afectado lo intra y extra institucional", y para revertirlo cree que debería "trabajar en equipos interdisciplinarios para complementar mi esfuerzo con otros profesionales, replantear constante y críticamente mi rol como educador, y seleccionar con criterio los cursos de capacitación a los que accedo."

¹¹⁰ SANTOS GUERRA, M. A. (2000) "Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica" en *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, op. cit., pág. 98 y ss.

Esta representación difiere de las otras pues se menciona lo institucional, el propio rol docente y la formación docente como posibles factores que intervienen en la problemática del fracaso. Una colega de sexto grado acordó con estas apreciaciones al proponer desde su rol que tiene que:

“conocer las condiciones en que se enseña e intentar buscar mejoras o cambios, trabajar con eficiencia y responsabilidad”, ya que ella considera que en la problemática del fracaso escolar “tomaría en cuenta variables que van desde la política educativa, los valores sociales, pasando por el aspecto institucional, familiar e individual del acto pedagógico.”

Según estas apreciaciones se puede decir que prácticamente el 95 % de los docentes estimó que el alumno con fracaso no puede comprender consignas, incorporar nuevos aprendizajes, construirlos, transferirlos; situación que resulta altamente preocupante dado que los niños aparecen como despojados de sus capacidades cognitivas que le permiten aprehender saberes en el imaginario colectivo. Justamente sobre estas capacidades debería trabajarse particularmente para revertir la situación de fracaso y las representaciones que se hacen ambos componentes (alumno-docente) de la interacción enseñanza-aprendizaje.

Trabajar institucionalmente sobre estas estimaciones resulta imprescindible, ya que la experiencia escolar y social actúa a modo de anticipación de los destinos sociales, configurando la percepción que los alumnos tienen de sí mismos, es decir, más allá de las fuertes determinaciones sociales sobre la experiencia escolar, hay un trabajo por el cual cada alumno se socializa y constituye como sujeto, dotando de sentido y coherencia su paso por la escuela. Y la escuela tiene mucho que ver en la construcción que hacen los alumnos de esos sentidos.

En cuanto a la consideración del fracaso escolar, el 60 % de los docentes encuestados opinó que es un problema social-familiar, es decir que le otorgan el mayor peso a la situación familiar en la incidencia del rendimiento escolar. En segundo lugar, un 20 % compartió la opinión acerca de que es un problema individual del alumno, por un lado, y que otros son los factores que intervienen en el fracaso, como gestiones institucionales que tienen que ver con decisiones de política educativa; como una problemática integral donde está afectado lo intra y extra-institucional, los valores sociales, como un problema socio-económico-político. Sólo el 15% consideró que es un problema institucional y otro tanto, que es un problema de la propuesta pedagógico-didáctica; es decir que se puede inferir que hay una escasa responsabilidad de parte de la institución en la problemática del fracaso escolar, que por lo general se hace relativamente poco cargo de la misma, considerándola en forma exógena a la propia institución.

Una docente respondió en la encuesta, subrayando algunos conceptos:

“creo que el fracaso escolar es un complejo problema socio-económico-político frente al cual una docente no puede hacer nada, salvo tratar de transformar este sistema que lo produce. Lo que sí creo importante es que cada docente se comprometa con su tarea, en el aula, en la institución y preserve su espíritu crítico e independencia de criterio respecto de las sucesivas “bajadas” de las distintas políticas educativas de los gobiernos de turno. Desde nuestro rol vemos día a día cómo el fracaso escolar no es nuestra responsabilidad, sino la de un Estado que se desentiende cada día más de la educación, la salud, y hasta de la propia supervivencia de nuestros chicos. Creo que desnudar esta situación, leer los hechos y no las palabras de nuestros gobernantes y reclamar por nosotros y nuestros chicos es lo que debemos hacer desde nuestro rol.”

Evidentemente su representación acerca del problema en cuestión obedece a la política educativa, a la esfera suprainstitucional que encarna el Estado, le otorga toda la responsabilidad deslindándola de la institución escolar. Sin embargo, una docente de séptimo grado si bien coincidió con que es un problema de política educativa, opinó que hay que realizar:

“una revisión de la práctica docente, exigir un perfeccionamiento a nivel institucional para articular procedimientos adecuados para que los conocimientos disponibles actualmente lleguen efectivamente a las aulas.”

Estas representaciones difieren un tanto de las expresadas por las maestras de primer grado que vivencian el fracaso escolar como un tema recurrente de frustración personal, y hasta de soledad institucional. Se registran algunos testimonios:

“Poca participación, poca satisfacción en el chico, que el trabajo no le resulta agradable, ni le entusiasma, que tenga pocos avances dentro de lo esperable. El fracaso es cuando sentís que estás sola en el grado y no hay un intercambio enriquecedor ni entre los chicos ni entre el docente. ...cuando hay fracaso algo oculto tiene que haber y hay que tratar de descubrirlo.”

“fracaso personal, frustración personal, objetivos que no pudiste alcanzar. Con respecto a los chicos, tiene que ver con una cuestión de crecimiento, de formarse sanamente, si no lo logra, entonces se frustra... no puede, empiezan los problemas para la familia y para él también.”

“Me deprimó... que no pueda aprender me pone mal, pero a veces me doy cuenta que no depende de mí o de lo que enseñe, sino de otros factores que rodean al chico que pueden ser sociales, culturales, económicos y hasta genéticos...”

Por su parte la Directora consideró que el fracaso escolar:

“es cuando se le brindan al chico todas las oportunidades para el conocimiento y que, por determinados problemas no los puede aprovechar, entonces fracasa;

en contraposición a sus apreciaciones acerca del éxito escolar que:

“es el aprovechamiento que hace el chico de todo lo que le puede brindar la institución, la internalización, el aprender, que vaya teniendo bases sólidas para futuros conocimientos, y que esto, a su vez, lo pueda transferir a otros conocimientos, a situaciones de la vida cotidiana.”

Comentó que respecto a las acciones que se pueden realizar ante los alumnos que manifiestan dificultades para el aprendizaje están limitadas ya que:

“fundamentalmente no hay nada legal que nos ampare para poder obligar a tomar una medida con un alumno, o sea que la Escuela lo que hace es informar a un equipo de orientación escolar (el E.O.E.), a su vez este equipo orienta a los padres, pero el trámite termina ahí. Si el caso es severo, existe la posibilidad de derivación a la Escuela de Recuperación o a una Escuela Especial, de acuerdo a la gravedad. Pero que también depende de la última decisión de los padres.”

Las maestras de apoyo pedagógico comentaron las cuestiones del fracaso escolar teniendo en cuenta a ambos sujetos pedagógicos: los alumnos y los docentes, pero también al problema institucional dado que, muchas veces, el docente está solo y no es acompañado por la institución para afrontar y poder superar las dificultades que se le presentan. En este sentido señalaron:

“Hay cuestiones que tienen que ver con el tiempo de maduración de cada chico, un chico que fracasa hoy quizás está en otro tiempo de aprendizaje porque no puede hacer el proceso que lo llevaría a la lecto-escritura, no se pueden saltar etapas. En otros casos se ve como que no todos los métodos sirven para todos los chicos, por eso es necesario variar las estrategias, no todos aprenden de la misma manera, hay que buscar en cada uno cuál sería la forma para que lleguen a tener éxito. A veces es el problema del discurso del docente que no está adaptado a las características de estos chicos, porque todos somos distintos.

“La imposibilidad de avanzar en sus conocimientos, en su aprendizaje por parte del alumno por múltiples causas: dificultades de comprensión del chico, dificultades de seguimiento y apoyo por parte de la familia, dificultades del maestro para atender las diferencias por falta de formación profesional y por el número de chicos que tiene que atender, falta de apoyo al docente por parte de la institución.”

Se destaca la apreciación conceptual acerca de las dificultades del maestro para atender las diferencias por falta de formación profesional, además del número de alumnos que tiene que atender, porque este déficit puede incidir fuertemente en el problema que nos ocupa; y se torna no solo en un problema institucional sino de política educativa para atender la profesionalización docente. Los efectos de las intervenciones didácticas de estos docentes con ¿formación deficitaria?, deben revisarse, ya que “el proceso de adquisición de saberes en la sala de clases es una apropiación de contenidos curriculares, en la que se establece una relación sistemática entre el saber a enseñar, los procesos cognitivos de los niños en dicha apropiación y la intervención de los docentes. Estos últimos como mediadores que transmiten los productos objetivados de la cultura a los alumnos”¹¹¹.

Para realizar la selección de los contenidos, los docentes encuestados manifestaron que tienen en cuenta el diagnóstico, el nivel del grupo escolar, las características del grupo; otros consideraron las prescripciones curriculares que determinan los contenidos para el grado. El 55 % dijo que tiene en cuenta los intereses de los alumnos y el 35 % que revisa los contenidos previos para planificar su propuesta pedagógica a partir de los conocimientos aprendidos.

Llama la atención que, si realmente los intereses de los niños son respetados, así como también los saberes previos, las capacidades de los niños y las prescripciones curriculares son tenidas en cuenta al momento de la oferta pedagógica, los problemas de aprendizaje no disminuyan, sino que más bien se acrecienten. Las maestras de primer grado señalaron como tema recurrente que seleccionan los contenidos en base a los saberes previos y de acuerdo a las características del grupo de alumnos. En este sentido algunas apreciaciones fueron:

¹¹¹ CASTORINA J. A. (1999) “Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica”, en SCHELEMENSON de ONS S. (Comp.) **Cuando el aprendizaje es un problema**, Paideia-Miño y Dávila, Bs. As., pág. 61 y 62

"...parto del diagnóstico, considero los saberes previos"

"...de los conocimientos previos, las características generales del grupo, los contenidos básicos"

"...el nivel del grupo, con los contenidos previos que traen los chicos de su casa pero también del jardín."

El estudio de los saberes previos con los cuales los alumnos enfrentan la práctica educativa es de particular relevancia, porque dichos saberes constan no sólo de las categorías lógicas estructurantes del mundo, sino de conceptos o nociones específicas sobre dominios de conocimiento. Se han constituido a lo largo de prácticas sociales, fuera y dentro de la sala de clase, y ponen de relieve las diferencias producidas entre los niños según su pertenencia social y las heterogeneidades culturales. En este sentido, se trata de examinar cómo la interacción sujeto-objeto (de aprendizaje) y la conformación del punto de vista del sujeto se cumple en el contexto de la tríada pedagógica, ya que la reconstrucción de los contenidos se cumple en un contexto de ayuda o guía por parte del docente. El tipo de intervención incide en la apropiación de los saberes, esto es, puede promover, interferir o coartar la interacción con los objetos de conocimiento.

A propósito, la opinión de los docentes con respecto a la repetición del grado de aquel alumno que no logró los objetivos propuestos, se expresó en su mayoría, con un 95 %, a favor de la repitencia, pero con recaudos o reservas. La repitencia como dispositivo de reparación institucional en situaciones de inmadurez de modo que se privilegie la autoestima del niño con dificultades para que tenga mejores posibilidades, respetando sus tiempos y procesos; y con reservas la promoción social, o en los grados que son límites del nivel, es decir de terminación de ciclo. Si sirve para reformular estrategias en la dimensión pedagógico-didáctica para que el alumno reconstruya y genere otros espacios de aprendizaje alternativo, realizando adaptaciones curriculares para los niños con dificultades y brindando atención personalizada. Una docente de séptimo grado refirió que está de acuerdo con la repetición:

"si hay un dispositivo de reparación institucional, es decir de acompañamiento en el proceso para que el alumno repitiendo pueda elaborar, readecuar su propio proceso de apropiación según sus posibilidades, tiempos, madurez, deseo."

En este sentido también acordó la Directora, aunque mantuvo algunas reservas:

"De acuerdo a las características de cada niño, buscando el motivo por el cual tiene dificultades, a veces repetir no es la solución. De pronto sería interesante encontrar el camino más conveniente para solucionar el problema. No sé si la repitencia es para todos. Ejemplo: si es un caso de falta de madurez, donde uno piensa que con un año más de permanencia en el mismo grado se va a solucionar el problema, estamos de acuerdo. El tema es cuando las problemáticas son de otro tipo, donde no pasa porque el chico esté en el mismo grado un año más."

Por su parte, las maestras de apoyo pedagógico también se manifestaron de acuerdo con la repetición, en estos términos:

"Sí, en el caso de Sofía necesita repetir porque arrastra un atraso de los primeros seis meses de primer grado, ha avanzado pero sigue manteniendo esa diferencia. Ella se siente mal, insegura y repetir con chicos que sepan igual o menos que ella le daría mayor seguridad. El año pasamos la pasamos y cometimos un error, sobre todo en cuanto a su autoestima, pero pretendíamos ayudarla."

"Si, por esta cuestión de su inmadurez y porque no ha logrado bien adecuadamente los aprendizajes para poder promover al grado siguiente, hay toda una estructura cognoscitiva que debería aceptarse para aprehender los conocimientos del próximo grado."

Al respecto de la repetición, creemos que se debería trabajar institucionalmente acerca de la naturaleza de los errores que se producen durante los procesos de aprendizaje, que se asocian a la apropiación de los saberes curriculares. Errores que no provienen solamente de las lógicas, teorías e hipótesis infantiles, sino que también pueden devenir de la propia intervención docente. Desentrañarlos para desobturar los errores epistemológicos puede contribuir a modificar las representaciones acerca de la repetición.

A la pregunta formulada acerca de qué puede hacer desde su rol para revertir el fracaso, hubo una divergente enumeración de acciones y opiniones. Unos consideraron que la problemática es de índole socio-económica y política, que atenta contra el éxito de la escuela por lo tanto el docente poco puede hacer al respecto; otros, sobre todo los maestros de primer ciclo, manifestaron que se debería trabajar en forma interdisciplinaria con especialistas: psicólogos, psicopedagogos, para garantizar el éxito escolar en todos los chicos. Los que quizás asumen más su responsabilidad en los aprendizajes, opinaron que brindarían enseñanza más personalizada, en este sentido se replantean críticamente su rol como educadores para revisar su práctica docente, asumiendo mayor compromiso con la tarea, (5 sobre 20, opinan en este sentido).

Otros docentes buscan otras alternativas como acompañar al alumno con problemas contemplando sus dificultades individuales y respetando sus tiempos. Por ejemplo acordar criterios de promoción de ciclos, repetir los temas poco sabidos, seleccionar mejor los contenidos, hacer readecuaciones curriculares, buscar el apoyo institucional, trabajar con la familia, trabajar en equipo, fueron otras acciones mencionadas. Un docente opinó que para revertir el fracaso debe:

“primero, “bancarse” la frustración que produce el no éxito escolar, segundo readecuar el currículo hacia los alumnos con dificultades, atender la diferencia como tal, no en desmedro del aprendizaje o de la calidad del mismo, sino contemplando las posibilidades individuales y respetando sus tiempos.”

Tal como piensan los docentes de la institución donde fue realizada la investigación, acuerdo profundamente con Santos Guerra acerca de la necesidad de reflexionar en forma colectiva o colegiada sobre las prácticas docentes, para intentar modificar la cultura escolar en aras de aumentar la calidad educativa de la institución a la que se pertenece, y se pueda transitar por el camino de la mejora, claro que para ello se necesita cambiar el paradigma, transformando el valor y el uso de los actuales instrumentos pedagógicos, no sólo materiales sino también mentales.

“Lo más importante para que se modifiquen en lo esencial las prácticas educativas es que se transformen las concepciones sobre lo que significa la escuela, sobre lo que es la tarea educativa y, por ende, lo que es la evaluación. Como la evaluación es un fenómeno comunicativo, es necesario afrontarlo desde actitudes abiertas y dialogantes. No sólo hay que modificar las concepciones y las actitudes. El cambio ha de afectar a las prácticas, al quehacer cotidiano. Cuando sólo se transforman los discursos, no sólo se reproducen las rutinas sino que se genera una reacción descalificadora de la hipocresía institucional. Es imposible transformar la esencia de las prácticas evaluadoras sin que se ponga en tela de juicio un modo de entender la escuela y la evaluación basados en la competitividad y la eficacia ¹¹².” Como los juicios de algunos docentes tienen que ver con estas reflexiones, según pudimos percibir a través de la encuesta, creemos que revisar las prácticas pedagógicas, las prácticas evaluadoras dentro del contexto pedagógico-institucional es una tarea a construir como prioridad del PEI para revertir el proceso del fracaso escolar. La opinión de la Directora coincidió con esta mirada al referirse a la evaluación en estos términos:

“Es una instancia permanente de todo aprendizaje y de todo acto escolar. Digo permanente porque a partir de una evaluación se pueden cambiar, modificar, una serie de instancias que pueden ser beneficiosas tanto para el niño como para el proceso en sí mismo. También entiendo que la evaluación es una instancia de reflexión tanto para el docente como para el alumno.”

g- Datos de las entrevistas

Los conceptos de los párrafos anteriores, se pueden contrastar con la opinión de la **Directora** de la escuela que, en cuanto a la calidad educativa sostuvo que “*cada año viene peor*”. Atribuyó los problemas de aprendizaje a los problemas familiares, socio-económicos y del entorno; a la indiferencia por parte de la familia que repercute en los chicos. Según sus palabras para mejorar la calidad de la educación:

“los docentes -que no han rotado y permanecen en la escuela desde hace varios años- deberían aprovechar los saberes de los chicos cuando seleccionan los contenidos, teniendo en cuenta más los aspectos positivos que los negativos, y eso mejoraría la calidad de la enseñanza.”

Resulta interesante la apreciación de la Directora que consideró que en su escuela no hay fracaso escolar, pues “depende de los casos puntuales de diversidad cultural y no es un número significativo en una población de cuatrocientos chicos”.

Cree que el fracaso escolar:

“es el desaprovechamiento del chico en relación a las oportunidades de aprendizaje que la escuela le ofrece”.

Esta representación responsabiliza al alumno de su propio fracaso, no consideró la intervención docente ni las condiciones institucionales, tanto pedagógicas como de gestión. En cuanto a la repitencia sólo:

“la considera pertinente en el caso que sea un problema de madurez que garantice que permaneciendo un año más en el grado va a solucionar el problema.”

¹¹² SANTOS GUERRA, M. A. (2000) Op. cit., pág. 102

En las entrevistas a las **maestras de grado**, las docentes de primero están conformes con el grado, tienen una experiencia interesante, excepto una de ellas que dijo estar en el grado “*por derecho de piso*”, y es su segunda vez. Las docentes de segundo, si bien tienen experiencia en primer ciclo, en el segundo grado es relativamente nueva, una expresó que es su segunda vez y la otra que es prácticamente nueva. En tanto, los docentes de tercero dijeron: uno es la primera vez que está en ese grado y su colega admitió que es su segunda vez. Por lo tanto, se puede decir que en el primer ciclo no hay en general, excepto las dos maestras de primer grado, docentes con mucha experiencia, lo cual resulta paradigmático dado la importancia que tiene este ciclo en la escuela primaria para la incorporación del código lecto-escrito y el cálculo.

Para realizar la selección de contenidos hubo una coincidencia en las docentes de primer grado en considerar los conocimientos previos de los alumnos a partir del diagnóstico, y también en la apreciación acerca que tienen en cuenta los contenidos básicos y el nivel del grupo. Sus colegas del ciclo, acordaron acerca de estos ítems y agregaron el diseño curricular, los contenidos básicos comunes:

“sus propios proyectos para el grado” (dijo una maestra de segundo),

“la lectura de los legajos de los alumnos para conformarse una caracterización del grupo e inferir cómo trabajar con él”,
acotó el maestro de tercero.

Con respecto a las acciones que realizan cuando detectan niños con dificultades de aprendizaje, en general están de acuerdo que los problemas comunes de primer grado son, entre otros, inmadurez, agresión, falta de autonomía, poca comprensión en la ejecución de consignas, dependencia del adulto. Lo que se hace habitualmente es hablar con los padres para informarles acerca de la situación del niño, de las dificultades observadas. En primer grado intentan hacer una enseñanza personalizada, con tratamiento individualizado hacia cada niño con dificultades. Se busca el apoyo de algún especialista sobre la problemática detectada para que se realice algún tratamiento de ser necesario. Si el caso es más grave se informa al E. O. E.: Equipo de Orientación Escolar para que lo evalúe y realice las acciones pertinentes. En general, apelan a la colaboración de las maestras de apoyo para lograr más eficiencia en la tarea individualizada. Una de las maestras de segundo grado trata de hacer, además, la adaptación curricular de contenidos y actividades teniendo en cuenta cada problemática. El maestro de tercero que tiene niños con diferentes edades, trabaja con grupos según el tipo de dificultades de aprendizaje, en conjunto con la maestra de apoyo. Por su parte, su paralela cree que:

“estos chicos que tienen dificultades tienden a copiarse del compañero lo que no entienden, por lo tanto no hay aprendizaje real”.

En general, de acuerdo a las respuestas, puede inferirse que los docentes tratan de derivar los casos de los niños que no aprenden, pareciera que no se hacen demasiado cargo de la falta de aprendizaje, o los magros rendimientos, su tarea está dirigida a los niños que aprenden naturalmente, al grupo homogéneo.

Para tener logros más eficientes hay dispares planteos entre los docentes. Una de las maestras de primer grado llegó a un acuerdo con los padres para hacer tareas de fijación con apoyo desde la casa, conjuntamente con la colaboración de la maestra de apoyo pedagógico y la tallerista de teatro. Su colega de primero, con larga experiencia en el grado, consideró que:

“un diagnóstico temprano y un tratamiento acorde al mismo, con la aceptación de los padres acerca del problema, y la derivación del niño a un tratamiento podría contribuir a un mejoramiento”.

En esto coincidió su otra paralela de primero, que agregó:

“el bagaje de contenidos que deberían traer de la casa no lo tienen, y se debe respetar la maduración de cada chico”;
también aludió a la “mezcla de métodos de enseñanza” que realiza para tratar de ser más eficiente.

Una de las maestras de segundo acordó con su colega de primero al señalar que:

“las dificultades tienen que ver con la casa, porque no les prestan atención a los niños o no colaboran con la tarea, o en el peor de los casos, el propio chico no resiste una escuela de jornada completa”.

Su paralela cree que tendería a nivelarlos en forma más homogénea y coincidió en los problemas de tipo abandono afectivo, en los chicos solos.

Por su parte, los maestros de tercer grado consideraron que sus acciones están dirigidas hacia todo el grupo de niños, con y sin dificultades, son pertinentes y necesarias para el logro eficiente de su tarea pedagógica, también destacaron la ayuda de la maestra de apoyo, dado que al ser grupos numerosos, no pueden hacer mucha enseñanza

individualizada. Los docentes de este ciclo están atravesados por la cultura escolar que presupone la enseñanza tradicional, con concepciones pedagógicas dominantes sobre la enseñanza y el aprendizaje que sustentan su actividad educativa.

Otra pregunta que se les formuló es qué tienen en cuenta cuando realizan las correcciones. En primer grado hay un acuerdo para trabajar sobre el error, aceptan la construcción y la modalidad del trabajo con sus propios recursos:

“que lo hagan como puedan, con re-lectura, re-escritura, trabajo con material concreto, con representaciones gráficas” (dijo una MG de primero).

También creen que si los errores son tales que no vale la pena ni siquiera la corrección, se dejan; si son previsibles se rehacen. Otra cuestión es no inhibirlos con demasiadas correcciones en sus producciones, pero sí hacerlo por ejemplo, cuando copian del pizarrón. En segundo grado las correcciones se tratan de hacer en el momento, al lado del alumno, señalándole el error, por ejemplo de ortografía, para que lo rehagan, lo corrijan; también se hacen correcciones grupales. Tienen en cuenta si hubo comprensión. Ya en tercero, el sistema de corrección de las tareas tiende a ser menos sistemático. El maestro las realiza dos veces por semana, tiene en cuenta que los trabajos estén completos, los errores de ortografía, la prolijidad, también hace autocorrección de tareas. Su paralela apela a la comprensión de consignas, al entendimiento de conceptos más allá de los resultados.

En general hay una coincidencia en los maestros del primer ciclo en trabajar sobre el error, rehacer la tarea en base a la detección o al señalamiento del error; si bien quedan algunas dudas respecto del aprovechamiento pedagógico de estas prácticas, pues aparentemente no hacen un seguimiento de este sistema de correcciones. Como ya se señaló en otro párrafo, creemos que se reflexiona poco acerca de la naturaleza de los errores de aprendizaje.

En cuanto a los alcances de la evaluación, cómo y cuándo evalúan. En primer grado consideraron que es una actividad que realizan todos los días con el trabajo diario, con la participación; es el proceso y es el producto, a través de la observación de conductas y comportamientos, si van avanzando, modificando actitudes, incorporando los conceptos que se van trabajando. También evalúan la evolución individual y la comparan con la grupal. Hacen un test de seguimiento a principio del año, en la mitad y a mediados del año para ver cómo evoluciona la lecto-escritura.

En segundo evalúan los temas dados durante el bimestre, teniendo en cuenta en lengua la expresión oral y escrita, la producción y algunos contenidos gramaticales. En general se evalúa al terminar unidades de trabajo, en base a las actividades dadas en clase.

En tercero el maestro dijo que realiza las evaluaciones apelando a la seguridad del grupo en el logro de ciertos temas. Su paralela opinó que:

“las pruebas escritas son documentos para que el chico vea qué puede y qué no puede, y también para los padres, ya que uno evalúa constantemente y sabe qué comprendió y no comprendió cada chico”.

No hubo respuestas tendientes a conceptualizar la evaluación, más bien todos trataron de dar ejemplos de las actividades o acciones que realizan. Parecería que la observación directa y el “olfato” pedagógico dados a través de la experiencia docente son las herramientas más utilizadas para medir logros y alcances de los aprendizajes.

Acerca del significado de la evaluación para los maestros de primer ciclo: una de las maestras de primer grado dijo si alcanzó los objetivos, qué hay que rever, lograr. Su colega, con más experiencia, sostuvo que:

“es un control para el docente, para seguir organizando el proceso, y también es un punto de partida, sirve para comprobar si el camino es acertado, para comprobar lo que se está haciendo si está bien, regular o mal”.

Su paralela coincidió al sostener que significa:

“poder comprobar o informarse acerca de cómo evolucionan los chicos de acuerdo a lo que les voy explicando y también cree que es un documento para los padres”.

En cambio, en segundo, las maestras creen que además del proceso que se ve diariamente pueden comprobar resultados, la evaluación refleja lo que ellas enseñaron, el cómo aprendió, qué y cómo aprendió.

En tercer grado, los docentes asignan una importancia mayor a la evaluación. El maestro consideró que:

“es una instancia prevista en el currículum, en donde se contemplan múltiples dimensiones: integración de contenidos, manejo de contenidos, capacidad para resolver por muchas vías una situación, y estrategias cognitivas”.

En este sentido, su paralela opinó que:

“es el momento tanto para el chico como para ella de poder observar hasta dónde llegó y qué cosas le falta, si puede avanzar o debe ir para atrás, en el trabajo diario también se da cuenta, pero en una ejercitación individual escrita, se comprueba otra cosa, y hay chicos que no pueden trabajar completamente solos”.

Las representaciones acerca de la evaluación son limitadas al logro de objetivos, a la medición de resultados, a la comprobación tanto del proceso como del producto, sin demasiadas especificaciones. No se vislumbra un alcance interpretativo que sea multirreferencial, es decir que tienda a aprehender las múltiples, diversas y heterogéneas significaciones; éstas son sólo enfocadas con sentido instrumental, evaluación como relevamiento de datos. En este sentido, la evaluación entendida como medición o control se ajusta al modelo preestablecido, a la norma homogeneizadora de lo que se mide.

Otra de las cuestiones indagadas fue la representación del éxito escolar. Las docentes de primer grado, hicieron una apreciación en el sentido de poder lograr objetivos, que el chico esté contento, que se exprese, aprenda, que decida, elija, y que el docente también esté contento, con algunas satisfacciones; que todos puedan internalizar los contenidos de primer grado y mejorar a nivel social.

Para las maestras de segundo grado, el éxito es entendido como la reunión de distintas dimensiones: el logro de objetivos, que tenga contención familiar, que esté informado, que haya recibido formación e información de la casa, que relacione contenidos. Acuerdan con sus colegas de primero al asociar el éxito a la unión de aprendizaje con el comportamiento social, si hay integración, si hay solidaridad no competitividad.

En tercer grado los docentes asociaron el éxito al logro de autonomía de trabajo, a la capacidad para resolver situaciones por sí mismo, a asumir sus propias limitaciones y a aprovechar sus propias capacidades; a la adquisición de conocimientos y capacidades que necesitan para desenvolverse en la vida, también al logro de procedimientos y actitudes, a trabajar con el otro, a compartir, a reflexionar acerca de lo que hacen.

Con respecto a cómo se representan el fracaso escolar, hubo una coincidencia casi generalizada en los maestros del primer ciclo acerca de la percepción del fracaso escolar como fracaso personal o frustración personal, aunque consideraron que también lo es para el niño y su familia. Tiene que ver con una cuestión de crecimiento, con escasa satisfacción en el niño que tiene poca participación y avances. También hubo acuerdo en torno a otros factores y condicionantes que rodean al niño con fracaso: sociales, culturales, económicos y hasta genéticos; pero sobre todo, problemas familiares, falta de contención familiar; a pesar del propio involucramiento del docente. El maestro de tercero se responsabilizó al representársele el fracaso como:

“frustración por no haberle dado al alumno las herramientas para que se desempeñe con éxito”.

Llama la atención este tipo de repuestas, pues se representan el fracaso escolar como su propio fracaso, si bien en general, piensan que el fracaso escolar está asociado a los problemas familiares, y parecería que la escuela como institución social al servicio de proveer los recursos de la enseñanza para garantizar los aprendizajes, quedara fuera de esta grave problemática.

El tema recurrente en el primer ciclo es la representación del fracaso como una frustración, o un fracaso personal, situación que genera gran angustia, aunque en general los docentes deslinden sus responsabilidades profesionales.

En cuanto a cuáles son las estrategias para abordar el fracaso con los propios niños, con los padres, con la conducción escolar. En general hay una tendencia hacia el tratamiento del problema de los niños con dificultades de aprendizaje, buscando un acuerdo tanto con los padres como con la conducción descolar, y si fuera necesario con el E. O. E.

En primer grado trabajan en la formación de hábitos, con estrategias para intentar disminuir la agresividad. Se trata de formular una intervención pedagógica cambiando la ejercitación, readecuando los contenidos, cambiando los ritmos, haciendo enseñanza individualizada, atendiendo los diversos casos y modalidades de dificultades, elaborando distintas estrategias conjuntamente con la maestra de apoyo, intentando no herir a los niños en su autoestima; según las propias manifestaciones de los docentes entrevistados.

Se busca el apoyo de los padres para que acompañen el proceso de aprendizaje de los hijos, desde reforzar actividades en la casa, hasta el intercambio de información e ideas para poder desentrañar el problema, durante las entrevistas tanto espontáneas como por citaciones. Se los orienta en caso de necesidad de algún tipo de tratamiento con un profesional, se los mantiene informados acerca de los avances o no, de las manifestaciones dentro del aula, se los insta para que intervengan tanto en el tratamiento o en el seguimiento del mismo si ya lo hace; se tratan de establecer pautas comunes para la realización de tareas o actividades en casa.

Con la conducción escolar, en general, hay cierta reticencia por parte de algunos docentes ya que muchas veces no se sienten contenidos frente a los problemas, manifestaron su soledad institucional, la falta de acompañamiento

de la misma. Buscan orientación, colaboración, apoyo, asesoramiento y aval para el trabajo y seguimiento de los niños con problemas, trabajan en la confección de legajos e informes pedagógicos, con charlas y entrevistas informales para conversar acerca de la situación escolar de estos alumnos, buscan apoyo para elaborar estrategias de trabajo tanto con los niños como con sus padres, aceptando ideas y sugerencias viables.

Con el E. O. E., si bien se lo nombró reiteradamente, hubo reticencias en cuanto a su efectividad, dado que los procesos son burocráticos, largos, y los resultados no son visibles en el plazo perentorio del propio proceso escolar, por lo tanto los docentes no confían demasiado en los alcances de su acción para colaborar en el abordaje de los problemas de fracaso. Sí lo hacen, en cambio, con las maestras de apoyo pedagógico, con las que trabajan en forma conjunta, por lo menos en el primer ciclo, y sobre todo en primero y segundo grado.

La respuesta a la pertinencia o no de la repitencia del grado de un niño con dificultades de aprendizaje fue casi unánime en cuanto a considerarla viable sólo en los casos cuando se requiere por problemas de inmadurez tales que, con un año más de espera en el mismo grado puedan alcanzar la madurez necesaria para poder promocionar. Si no reúnen los contenidos mínimos para el grado, no pueden pasar al siguiente. Sólo si el motivo o la causa de la inmadurez está clara: si se trata de un conflicto u obstáculo ya sea emocional, psicológico, afectivo u otro, que les impida aprender lo mínimo del grado, para que puedan hacer una buena apropiación del aprendizaje y no pasar de grado para fracasar en el siguiente. En suma, buscando el motivo por el cual tienen dificultades, ya que a veces repetir no es la solución. La repitencia no es para todos los casos ni para todos los chicos, si el problema es de conducta o de convivencia, no tiene sentido que un alumno repita.

Algunos maestros consideraron que deben hacer promoción social, pensando en el potencial del niño, en lo que puede llegar a dar no en lo que demuestra. Esto se puede hacer en primer y segundo grado, pero ya en tercero es más difícil, si no da cuenta que al año siguiente podrá, si no logró contenidos es conveniente que repita.

“Es cuestión de tiempos, los que necesitan tiempos distintos para incorporar, construir el aprendizaje, si no los alcanzó no tiene sentido que pase a otro grado donde no va a poder aprender eso, los que necesitan más tiempo para afianzar y hacer el proceso, está bien si repiten para lograrlo”, dijo una maestra de segundo grado.

“Es viable la repitencia si implica reorientar, reconsiderar estrategias desde la escuela para lograr el éxito del alumno, no como mera formalidad si no logró los objetivos”, sostuvo su paralela.

Por su parte, la maestra de tercero se expresó en estos términos respecto de la repetición del grado:

“si no logró los contenidos mínimos del grado es imposible que pueda avanzar, adquirir nuevos conocimientos, el hecho de que pase de grado en estas condiciones perjudica al niño porque no puede, y a medida que avanza el conocimiento está tan desubicado que su autoestima disminuye porque se da cuenta que no puede y empeora la situación”.

Si tenemos en cuenta las representaciones que surgieron de la encuesta y las propias de las entrevistas respecto a la repetición del grado, podemos inferir cómo la cultura escolar opera sobre las prácticas, tal como surge del marco teórico, ya que prácticamente a través de los distintos testimonios se puede vislumbrar cierta coherencia institucional en torno a esta cuestión.

Respecto a la conceptualización de la familia en torno a la escolaridad y particularmente a los problemas de aprendizaje y al fracaso escolar, la apreciación generalizada en cuanto a la principal causa del fracaso tiene que ver con los vínculos familiares, familias abandonadas por un lado, o madres “pegoteadas” con el hijo que no le permiten el corte para que puedan aprender, prolongando su inmadurez que afecta la apropiación del aprendizaje en el niño. Hay padres que aceptan, con reservas, la sugerencia del tratamiento para el niño con dificultades, otros que no pueden reconocer tal problemática, la niegan, no pueden ver el problema, lo trasladan a la escuela, “es un problema de la maestra que no enseña”. Otra situación tiene que ver con la falta de límites, la agresión generalizada, los comportamientos agresivos, la incontención motora, los juegos violentos, la falta de hábitos de autocuidado, de higiene, de respeto por el otro; en algunos casos la falta de solidaridad, las relaciones de competitividad que establecen con otros niños, características que tienen que ver con el bagaje de formación brindado desde la casa. La información que reciben en la familia también incide en la relación con la incorporación del conocimiento.

En general puede observarse un correlato entre los datos relevados de la encuesta y las entrevistas realizadas, con la salvedad que al tratarse de los docentes del primer ciclo exclusivamente, varían algunas conceptualizaciones y apreciaciones respecto del desempeño de su rol, sobre todo en lo que hace a la representación de las evaluaciones de los aprendizajes y al tratamiento con la familia de los alumnos a través de sus trayectorias escolares.

Las entrevistas realizadas a las **maestras de apoyo pedagógico** constituyeron un valioso aporte para las presentes notas. Ambas docentes son psicólogas, una de ellas con experiencia por haber sido miembro del E. O. E., y la

otra con larga experiencia en educación especial y trabajo en grado de recuperación. Son titulares en la escuela y colaboran asistiendo en el apoyo de los niños que tienen dificultades de aprendizaje, junto a la tarea de sus maestros, también para trabajar estas problemáticas con los padres de estos alumnos.

A la cuestión formulada acerca de cómo realizan su intervención con los chicos que tienen dificultades, respondieron que su tarea consiste en trabajar en forma individual, haciendo una tarea personalizada, en estos términos:

“trabajando con mucha oralidad, trabajo con material concreto, con expresión, manteniendo una fluidez en la comunicación”, dijo una de ellas.

Las dificultades de aprendizaje de los chicos que no tienen problemas socio- económicos son: inmadurez, falta de corte con la madre, se cita a Brian que *“está muy pegoteado con su mamá”*; falta de límites. Este niño no establece secuencia tiempo- espacial en el cuaderno, sí puede oralmente con la ayuda de otro. Repite la actitud de la dupla con su madre, funciona de a dos. No hay tolerancia a la frustración, *“es una cuestión de necesidad y urgencia, no puede trabajar sobre el error”*, agregó.

Con respecto a las causas de las dificultades de aprendizaje, dijeron que el contexto tiene que ver, el lugar que ocupa la familia, consideran que estos niños están poco estimulados por la familia, tienen pocas posibilidades de simbolización, *“con desbordes de palabras que no sirven, faltan límites o intervención de otro tipo desde la casa”*, expresó una de ellas.

Una de las docentes manifestó que estos problemas se agudizan en la escuela gradual, que:

“hay chicos que no tienen problemas de matemática y sí los tienen en lengua o viceversa, entonces sería mejor nivelarlos por ciclos, a través de talleres donde cada uno se desempeñe según sus tiempos”.

Su colega consideró que la escuela de jornada completa no les sirve a estos niños que tienen problemas de dispersión, se fatigan, su cansancio es mayor, necesitan más contexto y la escuela, con estas características, no lo contienen.

Para caracterizar el fracaso escolar tienen en cuenta el tiempo de maduración de cada niño para que pueda hacer el proceso que lo lleve a la lecto-escritura, no se pueden saltar etapas. En otros casos se ve que no todos los métodos sirven para todos los niños, es necesario variar las estrategias:

“no todos aprenden de la misma manera, hay que buscar en cada uno cuál sería la forma para que lleguen a tener éxito. A veces es el problema del discurso del docente que no está adaptado a las características de estos chicos, porque todos somos distintos”, dijo una de las docentes de apoyo.

Por su parte, su colega caracterizó al fracaso como:

“la imposibilidad de avanzar en sus conocimientos, en su aprendizaje por parte del alumno por múltiples causas: dificultades de comprensión del chico, de seguimiento y apoyo por parte de la familia, del maestro para atender las diferencias por falta de formación profesional y por el número de chicos que tiene que atender, falta de apoyo por parte de la institución”.

Respecto de la tarea docente, acordaron que la propuesta pedagógica de los docentes sigue siendo homogénea, consideraron que deberían atender más la diversidad, aunque estiman que no están preparados para atender las diferencias individuales.

“El docente marca las diferencias en sus prácticas y segrega al que tiene dificultades”, señala una de las docentes y agrega “la integración necesita que el mismo docente pueda atender las diferencias para que no haya discriminación y repercuta aún más en la autoestima del chico que tiene problemas”.

Ambas docentes avalaron la pertinencia de la repitencia, pero sólo en aquellos niños en los cuales su inmadurez les imposibilita aprehender los contenidos del grado siguiente. En este sentido acuerdan con sus pares de grado, aunque creen que uno de los problemas radica en la transferencia que los niños hacen con sus maestros, en la falta de comunicación o estímulo oral con estos niños que más lo necesitan.

Las opiniones vertidas por las maestras de apoyo pedagógico, desde sus representaciones respecto del fracaso escolar fueron muy ricas, pues si bien detrás de toda intervención didáctica y de toda propuesta pedagógica hay una intencionalidad del docente que las brinda, ésta está teñida de ingenuidad al pretender que todos los alumnos por igual se apropien del objeto de conocimiento ofrecido. En esta pretensión radica, a nuestro juicio, la construcción ingenua del fracaso.

A lo largo de las conclusiones que hemos venido señalando en este apartado, pensamos que se podría inferir la categoría que denominamos **cápsula institucional** para referirnos a la situación de enquistamiento que experimenta la escuela en general, y que nos ayude a entender las representaciones y las acciones que en ella se realizan para dar cuenta del problema que nos ocupa. Desde la gestión abroquelada (en términos de la vice-directora) poco se lidera el conflicto, se minimiza el problema del fracaso escolar, pues los datos de la realidad no son interpretados para promover los cambios y ajustes necesarios en las prácticas escolares. La cultura escolar opera como matriz de tales prácticas, por tanto los fantasmas que las dinamizan son difíciles de desenmascarar. Algunos docentes se hallan como capturados en la cápsula, sobre todo los del primer ciclo que vivencian el fracaso escolar como su propio fracaso, con el dolor y la frustración que connota tal resultado; situación que puede producir distintos grados de enajenación, como dice L. Fernández, de cristalización del uso defensivo de la dificultad como pantalla proyectiva, para que las situaciones de angustia que presionan la tarea puedan ser soportadas o permeadas y permitan continuar con la misma.

Las marcas de la cultura institucional de la escuela a la que se pertenece, constituyen la matriz cultural que determina las formas o modos de hacer. La oferta pedagógico-institucional a través de las prácticas individuales de los docentes, de acuerdo a sus grupos escolares y a su propia creatividad y formación profesional, están teñidas por esa matriz que imprime de alguna manera el “sello” institucional a tales prácticas. Razón por la cual, sería importante que los docentes reflexionaran acerca de sus propias prácticas y de sus representaciones sobre el entorno y sobre ellos mismos, ya que tales prácticas sociales suelen estar impregnadas del sentido común que atraviesa a la sociedad en su conjunto y que se imponen hegemónicamente, sin que sean conscientes de ello. Las marcas de esta cultura dominante, que le da identidad a la institución, determinan las formas de organización escolar que van a posibilitar u obtener las prácticas pedagógicas.

Creemos que en la institución escolar hay diversos encapsulamientos que les permiten a sus miembros transitarla y realizar sus tareas cotidianas, quizás en un ámbito de resignación, situación que puede provocar aislamiento, desinterés, falta de compromiso, apatía, abulia, “anorexia pedagógica”, en el sentido de ofertas pedagógicas que no logran estimular el interés a todos los educandos, con posibles consecuencias de “desnutrición escolar” connotada por los magros rendimientos de algunos alumnos.

Precisamente atender esta problemática es una tarea institucional que tendría que propender a la reafiliación de sus miembros, docentes y alumnos, como espacio singular de integración social. La escuela en la construcción de experiencias educativas tendría que ser una propuesta superadora de la dicotomía alumnos exitosos o fracasados, porque su lugar simbólico se juega en las trayectorias escolares que les permite a los sujetos, en las oportunidades que les ofrece, es decir en la construcción de sus subjetividades.

El espacio escolar como territorio que produce sentidos, prácticas, significaciones, tiene que ser recorrido en forma conjunta, colegiada, ya que el encierro, el ostracismo, el retraimiento, el encapsulamiento puede servir sólo de refugio para mitigar el dolor, el malestar, la angustia. La tarea compartida, con intercambios fructíferos, con voces diferentes puede coadyuvar a encarar el problema del fracaso escolar desde múltiples perspectivas y lecturas interdisciplinarias; por eso creemos que instalar procesos de reflexión conjunta sobre las prácticas que permitan develar los prejuicios, los mitos, las profecías acerca de las posibilidades educativas de los niños, es una tarea a construir al interior de las instituciones educativas. Incluso, para desabroquelar las relaciones de poder que son resultado y fuente del proceso de significación, ya que los significados son una función de posiciones específicas de poder y promueven posiciones particulares del mismo; por lo tanto las luchas por el significado, por la hegemonía deberían resolverse en el terreno político donde se implican las relaciones de poder.

El territorio institucional desafía diariamente los contratos pedagógicos, de ahí el esfuerzo cotidiano de recontra- tar a los sujetos del sistema de enseñanza: docentes y alumnos en torno de los objetos de aprendizaje, para recuperar sentidos y significados escolares; que permitan superar la tensión de voluntades que se constituyen al interior de las organizaciones escolares en lo que llamamos vulgarmente voluntarismo.

Por ello es necesario revisar colegiadamente los proyectos sociales de enseñanza y de aprendizaje, que permitan identificar los contenidos a ser enseñados para que la denominada “transposición didáctica”¹¹³ sea efectiva en el ámbito escolar.

¹¹³ Los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar (explícitamente: en los *programas*; implícitamente: por la tradición, evolutiva, de la interpretación de los programas), en general, *preexisten* al movimiento que los designa como tales. Sin embargo, algunas veces son verdaderas *creaciones didácticas*, suscitadas por las “necesidades de la enseñanza”. Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. CHEVALLARD Y. (1991) **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado, Aique, Bs. As.

En este sentido, el problema del fracaso escolar se constituye en un problema institucional, por lo tanto su abordaje desde la gestión escolar, amerita un tratamiento especial en función de la calidad educativa del servicio que pretende brindar la escuela a la comunidad.

Resulta imprescindible tematizar la cuestión de la situación educativa misma como aspecto ineludible en la delimitación de la idea de educabilidad de un sujeto. Repensar las dinámicas relacionales que rigen las interacciones escolares, desentrañando, redescubriendo y redimensionando la cultura escolar. Revisar críticamente aspectos tales como una comunicación pedagógica vertical, basada en la escisión saber - no saber, enseñar - aprender, dar - recibir, como sostén de una propuesta homogénea para una población heterogénea y que, por ende, no siempre considera las prácticas sociales de los sujetos a los que está destinada (por lo tanto genera una apropiación diferencial de los conocimientos). Creemos que tal revisión abre un espectro analítico que necesariamente involucra al servicio y la atención que el Sistema Educativo presta en cualquiera de sus niveles y modalidades.

En tanto problema institucional, la problemática del fracaso escolar se constituye asimismo en un problema de política educativa, dado que los distintos indicadores de fracaso, obligan a diseñar estrategias, planes y programas que propendan a la reparación de las consecuencias que trae aparejado el bajo rendimiento escolar. Así como de administración educativa pues la repetición de grados o años, el desgranamiento, la deserción, implica otros costos que deben contemplarse en la proyección de los presupuestos educativos.

CAPÍTULO IV

REFLEXIONES FINALES

“La teoría es la culminación intelectual de la empresa científica”

JESUS MOSTERIN

Ensayar una suerte de síntesis luego de la tarea desarrollada no es una labor menor, exige ajustar precisiones en el recorrido, desandar los caminos para reunir lo importante y trascendente, pues precisamente se trata de pensar o reflexionar sobre la actividad realizada.

El trabajo docente en una organización escolar es una tarea compleja, múltiple, diversa. Indudablemente la cultura escolar marca su impronta en el desempeño del rol docente y el desarrollo de la tarea de enseñanza-aprendizaje. En función de ella los docentes actúan y construyen sus sistemas de representaciones sociales, de las que el fracaso escolar forma parte.

Trabajar con el campo de las representaciones sociales es una tarea a construir dentro del ámbito escolar, pues generalmente no es habitual preguntarse, inquirir, escudriñar en ellas. Tampoco es frecuente cuestionarse la propia tarea, someter a juicio las decisiones que se toman diariamente, enmarcadas en el cotidiano escolar que muchas veces se automatizan y no ameritan reflexión, pues responden a un trasfondo ideológico.

A través de la información recabada de las encuestas y de las entrevistas a los docentes del primer ciclo, se puede inferir que una gran cuota de angustia, de impotencia, de frustración embarga a los maestros ante las decisiones pedagógicas respecto de la promoción o no de sus alumnos. Sus representaciones sociales acerca del fracaso escolar de los mismos se vinculan a su propia frustración personal. Pareciera que los docentes tienen cierta cuota de omnipotencia que les impide tolerar la angustia que produce el fracaso, o que la situación de fracaso de los alumnos actuara como espejo proyectivo en el cual se refleja su propio fracaso.

Con respecto a las representaciones acerca del niño con fracaso escolar, prácticamente la gran mayoría de los docentes encuestados parece que “despojara” a tales niños de capacidades cognitivas que le permitan aprehender saberes formales. Más de la mitad de los docentes opinó que el fracaso escolar es un problema social-familiar, sólo el 15 % consideró que es un problema institucional y un problema de la propuesta pedagógico-didáctica, razón por la cual se puede pensar que a la institución se le adjudica una escasa responsabilidad como constructora de fracaso, y también el propio docente aparece deslindado de su responsabilidad al respecto.

Por su parte, los maestros del primer ciclo, unánimemente manifestaron que las dificultades escolares de los niños tienen que ver principalmente con la incontinencia familiar, con la pobreza de contenidos que vienen de la casa, con la falta de colaboración de la familia. Estos docentes coincidieron en la percepción del fracaso escolar como fracaso personal o frustración personal, tanto para ellos como para el niño y su familia. Acordaron que no sólo los factores familiares, sino también sociales, culturales, económicos y hasta genéticos rodean al niño con fracaso. Para abordarlo recurren por lo general a la ayuda tanto de los padres como del Equipo de Orientación Escolar, y también a la de las maestras de apoyo pedagógico.

Otra cuestión es el tratamiento que se le da a la familia, la atención a los padres, ya que pareciera ser más intensa en los primeros grados y se va tornando más laxa a medida que el niño avanza en su escolaridad. Ante esto nos preguntamos si el universo representacional de los docentes influye en tales decisiones pedagógicas, ¿por qué los padres o la familia tiende a alejarse de la escuela a medida que el niño avanza en su escolaridad? ¿Es conveniente tal “alejamiento” para la tarea escolar? ¿Los maestros trabajan más cómodos con los padres lejos del aula? ¿Cómo beneficia o perjudica este distanciamiento a los alumnos?

Algunos docentes, de hecho, no se sienten preparados para trabajar con la población con la que deben hacerlo y terminan asumiendo una posición de retraimiento o de depositar las causas del fracaso como exógenas a la escuela. Esta mirada del docente pone el fracaso en un problema del alumno, en sus condiciones familiares y/o individuales. Por lo tanto resulta imprescindible analizar el impacto que estas apreciaciones docentes sobre el fracaso tienen en la subjetividad de los alumnos (problema para una próxima investigación).

Una de las cuestiones que más trasciende, a nuestro juicio, en las consideraciones aportadas por los docentes, es la paradoja o contradicción que se dio frecuentemente entre las opciones que eligieron para dar cuenta de cómo desarrollan su propuesta pedagógica (sus respuestas dieron cuenta de propuestas que pueden caracterizarse de homogéneas más que heterogéneas) y la consideración o percepción de su grupo escolar (donde siempre

está presente la heterogeneidad, expresada en sus respuestas en torno a distintos aspectos que caracterizan la población escolar).

En ello, creemos, se puede esbozar una concepción de la intervención "ingenua" en la construcción del fracaso, y decimos ingenua porque, a pesar de la intencionalidad del hecho educativo, al no contemplar las diferencias, al no aflorar la diversidad, el proceso se homogeneiza y sólo pueden responder a él los alumnos nucleados en la "media".

La contradicción antes mencionada cobra importancia si se consideran los conceptos de evaluación que hemos analizado, dado las escasas apreciaciones que se realizaron con respecto a los procesos de transferencia, de resignificación, de las readecuaciones curriculares, que sólo tuvo en cuenta el 5 % de los docentes encuestados al momento de evaluar. Quizás por ello, la mayoría de estos docentes está de acuerdo con la repitencia, siempre que beneficie al alumno en cuanto le permita realizar el proceso madurativo que lo conduzca al éxito en el siguiente grado. Los maestros del primer ciclo también acuerdan en este tópico, con las restricciones y salvedades necesarias para que el alumno resulte beneficiado.

En los modelos de evaluación de los aprendizajes que se incluyen en las escuelas, se articulan las conceptualizaciones psicológicas de los procesos de desarrollo y aprendizaje, y prescripciones pedagógicas sobre los logros esperados de acuerdo con los tiempos y condiciones que el sistema educativo regula. Es en el desconocimiento de las conceptualizaciones iniciales de los alumnos y la tendencia a centrarse en los logros finales desconsiderando el desigual punto de partida uno de los factores que producen el fracaso escolar masivo.

Es necesario e imprescindible que los docentes del primer nivel de enseñanza básica tengan claridad acerca de la secuencia de conceptos básicos de estructuración, conceptos básicos previos a la instrumentalización; que son aquellos necesarios para construir en el alumno el pensamiento reversible, que le permita llegar al pensamiento reflexivo. En este sentido el Dr. J. M. Ruiz Ruiz ¹¹⁴, argumenta que "la gente no conoce todos los conceptos en que se basan los conceptos básicos desde el campo sensorial hasta que el niño es capaz de cuantificar la realidad", (en referencia a los docentes del nivel Inicial y de la Educación Básica). Continúa su línea argumentativa señalando que "los docentes somos responsables de las dificultades de aprendizaje, sobre todo aquellas de proceso, cuya mayor parte generamos, pues debemos reflexionar acerca de cuáles son los aprendizajes mecánicos y cuáles los consistentes, porque los alumnos aprenden sobre estos últimos".

A estas concepciones podríamos agregar que también es necesario que los docentes puedan establecer buenos vínculos con todos los alumnos, ayudándolos a desarrollar sus propios proyectos individuales, a través de sus propias posibilidades; que sean depositarios de la confianza y de las expectativas de los maestros.

Lo que los alumnos aprenden está íntimamente relacionado con las características de la enseñanza-aprendizaje, dado que cuando se habla de fracaso es la función del saber la que fracasa. El saber se recontextualiza en la clase escolar, el papel del docente, su disposición de enseñar, su crítica o autocrítica, su capacidad de análisis y de reflexión sobre sí mismo; así como el papel del alumno y de la familia en cuanto a su tarea pedagógica, se juegan al interior de la clase. Entre los factores propiamente escolares que inciden en el fracaso escolar, se encuentran las estrategias pedagógicas que ponen en juego los docentes.

En el rol de gestionar la dimensión pedagógica, creemos que la dirección participa de la construcción ingenua del fracaso, pues los datos que emanan de la propia documentación institucional, y los que hemos dado cuenta en otro apartado, pareciera que no son bien interpretados, o son minimizados; según las palabras de la Directora:

"En una población de 400 alumnos no es tan significativo el número como para hablar de fracaso escolar... depende mucho de algunos casos puntuales de diversidad cultural...".

Atribuyó los problemas de aprendizaje a problemas familiares, económicos y del entorno. Consideró que la capacitación de los docentes no siempre redundaba en su profesionalización; que éstos deberían aprovechar más el bagaje que traen los niños cuando seleccionan los contenidos, atendiendo más los aspectos positivos que los negativos, para mejorar la calidad de la enseñanza. Tiene como parámetro de calidad educativa de la institución que gestiona, el ingreso de los alumnos a las escuelas que dependen de la universidad, entre otras cosas; es decir "mide", pondera o cuantifica la calidad educativa que brinda su escuela según la cantidad de alumnos que ingresan al Colegio "Nacional Buenos Aires", al "Carlos Pellegrini", o al "ILSE" (Instituto de Libre Enseñanza).

Resulta interesante contrastar lo expresado con la opinión de las maestras de apoyo pedagógico, que creen que los problemas que manifiestan los alumnos con dificultades de aprendizaje se agudizan en la escuela gradual, que la escuela de jornada completa no les sirve a los niños con dificultades escolares, no los contiene. Consideraron que

¹¹⁴ Profesor de la Universidad Complutense de Madrid: apuntes de cátedra

es necesario variar las estrategias de aprendizaje, que todos los métodos no sirven para todos los niños. Asignaron importancia al problema del discurso del docente que no está adaptado a las características de estos niños; a la propuesta pedagógica de los docentes que, si bien es pertinente, sigue siendo homogénea. Creen que los maestros no están preparados profesionalmente para atender la diversidad. Destacamos la frase:

“El docente marca las diferencias en sus prácticas y segrega al que tiene dificultades”,

porque nos parece sumamente elocuente e ilustrativa del problema de la presente investigación.

Creemos que cuando las estrategias pedagógicas se orientan por proyectos institucionales, por el trabajo colaborativo con la actualización de estrategias de enseñanza, dando lugar a un modelo pedagógico coherente al interior de la escuela, se puede mejorar sustancialmente el rendimiento escolar y aliviar las tensiones de los distintos sujetos pedagógicos.

A partir de este análisis fue posible pensar la categoría de cápsula institucional porque nos pareció que podía definir el estado de la escuela en la que realizamos nuestra tarea. La situación de encapsulamiento que creemos, vive la institución, opera como matriz en la que transitan los distintos actores al interior de sus propias cápsulas, como envoltorios psíquicos que los protege de las debilidades y vicisitudes que emanan de la tarea pedagógica. Algunos permean con más flexibilidad que otros los obstáculos, los conflictos, las frustraciones, pero la cápsula les permite una contención para mantenerse en el contexto, ya sea con resignación o como resistencia.

Lo anterior nos lleva a plantear algunas reflexiones finales acerca del tema abordado en la presente investigación.

Creemos que en la institución se deberían revisar, monitorear las prácticas docentes para poder intervenir didácticamente desde un nuevo espacio institucional que atienda las diferencias. La reflexión sobre las prácticas profesionales es indispensable para favorecer a todos los alumnos el aprendizaje del “oficio del alumno” que, como dice Perrenoud, ayuda también a aprender el de ciudadano, dado que tener éxito en la escuela supone aprender bien las reglas del juego social.

Para ello, los docentes necesitan ser críticos de ellos mismos, “desocultar” los vicios de sus prácticas que los pueden conducir a la construcción ingenua del fracaso, ya que no está en la intención de ningún docente formar para el fracaso, por el contrario, sus prácticas están diseñadas para el aprendizaje exitoso, sólo que en el intento no todos los niños pueden obtenerlo (ni todos los docentes pueden enseñarlo), además, profesionalmente no fueron preparados para enfrentar esta situación.

Sí pueden intentar descubrir, decodificar las necesidades de los otros, entonces es necesario que revisen críticamente sus representaciones y percepciones para evitar las profecías autocumplidas, es decir para evitar transferir al niño que manifiesta dificultades de aprendizaje, anticipaciones de fracaso sustentadas muchas veces desde el propio discurso docente; ya que la escuela tiene que ayudar a desarrollar las competencias en los niños a través de las intervenciones didácticas.

Cuando se instala el fracaso, el niño sufre las consecuencias de las magras adquisiciones y la escuela como organización pública que garantiza los aprendizajes, tendría que replantearse su responsabilidad al respecto, reformulando su oferta pedagógica hacia la atención de la educabilidad de los sujetos.

La escuela “fabrica el fracaso” desde normas de excelencia socialmente construidas, por lo tanto está en ella misma, a través de procesos de reflexión continuos, subsanar y corregir tales prácticas institucionales, propiciando ese espacio vincular que es la enseñanza como proceso de interacción a partir de la comunicación que genera aprendizaje; indagando en las necesidades del niño, ayudándolo a tomar conciencia sobre el error.

En este sentido, es dable considerar la evaluación inscripta en un análisis ético, que de cuenta de un proceso de construcción de ambos actores del hecho pedagógico –el docente y los alumnos, ambos sujetos de aprendizaje– priorizando una pedagogía de los valores, en su doble perfil: filosófico y técnico.

La escuela debería asumir su responsabilidad institucional en la construcción del fracaso, con una autocrítica que permita atender la diversidad como un factor de desarrollo y promoción personal, profesional y social.

Se tendrían que poder formular nuevos criterios de organización y administración de los tiempos, los espacios, la información, los roles. Se deberían pensar nuevas estrategias de orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los procesos de socialización secundaria, lo que implica revisar los criterios de evaluación de los aprendizajes y las conductas, y diseñar nuevas propuestas de calificación. Repensar las dinámicas relacionales que rigen las interacciones escolares, la transmisión de los saberes que se hace en el marco de una interacción institucional, pautada y marcada por la cultura escolar, que habrá que desentrañar, redescubrir y redimensionar.

La realidad que hoy comparten casi todas las escuelas es la diferenciación social, que plantea la atención a la diversidad y a la heterogeneidad, por lo tanto no se puede actuar “sólo para la media”, (tal como han sido formados los

docentes) en la constitución de procesos homogéneos, con la convicción que la vida en las aulas se caracteriza por la singularidad y ya no por la masificación. Estas interacciones exigen trasladarse desde la lógica de la homogeneidad a la lógica de la diversidad, ya que la primera provoca la reproducción de las desigualdades.

La tarea pedagógica tendría que consistir, entre otras cosas, en realizar las readecuaciones pedagógicas, diseñar y experimentar estrategias de intervención que atiendan las diferencias individuales, evaluando tales acciones con espíritu crítico. Este debería ser el desafío y también la utopía, para ello es necesario revisar críticamente el universo de representaciones sociales al interior del espacio institucional, creando y fomentando las condiciones para estas prácticas.

Resulta necesario pensar y cuestionar cómo los discursos se introducen en la vida cotidiana de la escuela, en la argumentación de los actores, ya que no son inocuos, no sólo penetran sino que ocupan un espacio que dificultan u obstaculizan otro tipo de discursos. La escuela tendría que realizarse más preguntas, para buscar nuevos sentidos, para no quedarse en el lugar de la carencia que implica la pérdida de pensarse a sí misma, dado que en su interior se entrecruzan varias lógicas: burocrática, tecnocrática, conservadora y transformadora, que amplían la brecha entre quienes acceden o no, si la propia escuela no expande su saber actuando con autonomía.

Por último, resulta relevante señalar la dimensión de la formación docente como otro elemento que interviene en la construcción del fracaso escolar. Según Marta Souto ¹¹⁵, un docente exitoso requiere ciertas condiciones: saber lo que enseña, saber enseñar, saber leer lo que sucede en el entorno, buscar alternativas diversas, saber leer las demandas, ser cuestionador de lo obvio, ser capaz de conocer su sí mismo profesional, reconocer aspectos emocionales en sí mismo, trabajar con otros, ejercer una vigilancia ética sobre sí mismo. Critica la formación docente para escuelas tipo, para clases tipo, como ideal de formación fuerte; mientras las enseñanzas son diversas, plurales, varían según los contextos que aprenden y que enseñan. Por tanto es necesario romper con las representaciones de las escuelas tipo en la formación.

Es pertinente considerar cómo, desde la propia formación docente, también se puede marcar una impronta sobre el universo de las representaciones sociales que los docentes portan y transportan luego al interior de la clase. Como se mantienen en un plano inconsciente, es difícil traerlas voluntariamente al consciente, pero operan a través de la acción y del discurso; y se suman a las representaciones propias de la cultura escolar. En este sentido pueden intervenir en las decisiones de los docentes acerca del rendimiento de sus alumnos, de sus expectativas de logro, de sus posibilidades de promoción. De allí la necesidad de desocultarlas a través de mecanismos institucionales previstos para tal fin, con el objetivo de crear dispositivos o analizadores que permitan su reflexión y tratamiento. Dispositivos que operen en el proceso de desabroquelamiento de las cápsulas, tanto individuales como institucionales.-

¹¹⁵ Directora de la Maestría en Didáctica de la UBA: apuntes de cátedra.

BIBLIOGRAFIA

- AGUERRONDO, I. (1993) **Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso**, Interamer, OEA
- AGUERRONDO, I., URALDE, B. y WALTHER, L. (1991) "Las innovaciones curriculares provinciales como soporte a la transformación de la educación", en **La situación del currículo de la Enseñanza Primaria**. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, Argentina, Año IV, Nº 5.
- ALLIAUD, A. (2001) "La trayectoria escolar de los alumnos en el sistema educativo formal. Principales problemas: repetición, deserción. Hacia una propuesta para los sistemas de medición", en **IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Año X, Nº 18, F. F. y L., UBA, Bs. As.
- ANDER-EGG (1990) **Técnicas de investigación social**, Humanitas, Bs. As.
- Baquero, R. (2000) "Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual", en Boggino N. y Avendaño F. (comp.) **La escuela por dentro y el aprendizaje escolar**, Homo Sapiens, Rosario.
- BIXIO C. (2000) "Érase una vez... la problemática del aprendizaje escolar", en Boggino N. y Avendaño F. (comp.) **La escuela por dentro y el aprendizaje escolar**, Homo Sapiens, Rosario
- BOGGINO, N. (1998) **¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático?**, Homo Sapiens, Rosario.
- BOGGINO, N. (2000), "Aprendizaje, obstáculos y diversidad. La problemática del aprendizaje escolar", en Boggino N. y Avendaño F. (comp.), **La escuela por dentro y el aprendizaje escolar**, Homo Sapiens, Rosario.
- BOLMAN L. y DEAL T.: (1995) **Organización y liderazgo. El arte de la decisión**, Addison-Wesley Iberoamericana, EUA
- BREVE DICCIONARIO SIRVENT (1997), Comp. Spielmann G., Investigación y Estadística Educacional I, F. F. y L., UBA, Bs. As.
- BURGOS N. E. y PEÑA C. M. (1996) **El proyecto institucional. Un puente entre la teoría y la práctica**, Colihue, Bs. As.
- CASTORINA J. A. (1999) "Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica", en SCHELEMENSON de ONS S. (Comp.) **Cuando el aprendizaje es un problema**, Paideia-Miño y Dávila, Bs. As.
- CANTERO G. (2000) "La gestión escolar en condiciones adversas: Contradicciones del poder y futuros posibles", en Fleming T y Novick de Senen Gonzalez S. comp.: **Reformas Educativas en Argentina y Canadá. Trama social, gestión y agentes de cambio**, Biblioteca Norte Sur, Serie Paradigmas, Bs. As
- CANTERO G. (2002) "El derecho a la política comienza en otra escuela" (ponencia), I Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación, Univ. Nac. de Río Cuarto.
- CANTERO G., CELMAN S. y otros (2001) **Gestión escolar en condiciones adversas**-Una mirada que reclama e interpela, Santillana, Bs. As.
- CELMAN, S. (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación?", en **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**, Paidós Educador, Bs. As.
- COHEN L., MANION L. (1990) **Métodos de investigación educativa**, La Muralla, Madrid
- COLL, C. (1996) **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**, Paidós Educador, Bs. As.
- CORDÍE, A. (1994) **Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar**, Nueva Visión, Bs. As.
- CROZIER M. y FRIEDBERG E. (1990) **El actor y el sistema**, Alianza Editorial, México
- CHEVALLARD, Y. (1991) **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**, Aique, Bs. As.
- D. I. E., M. C. B. A., (1991) Programa II: "El fracaso escolar: un desafío para la escuela pública". Proyecto: Aportes para la comprensión del fracaso escolar en el marco del mejoramiento de la calidad del servicio educativo municipal. Doc. Nº 3: El espacio escolar ante las condiciones críticas de vida. Una lectura desde la gestión directiva.
- D. I. E., M. C. B. A., (1996) "De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa". Investigación y práctica docente.
- D. I. E., M. C. B. A., (1996) "El espacio escolar y las condiciones críticas de vida". Análisis y estrategias tendientes al mejoramiento de la propuesta pedagógica. Investigación y práctica docente.
- de ALBA, A. (1996) **Currículum: Crisis, Mitos y Perspectivas**, Miño y Dávila Edit., Madrid

- DEVALLE de RENDO, A. y Vega, V. (1999) **Una escuela en y para la diversidad**, Aique, Bs. As.
- Dirección de Investigación Educativa: D. I. E., M. C. B. A., (1990) "El fracaso escolar y su contexto"
- ELICHIRY N. (2000) "Evaluar: Saberes y prácticas docentes", en **La escuela por dentro y el aprendizaje escolar**, Homo Sapiens, Rosario
- FERNANDEZ L. M.: (1994) **Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas**, Paidós, Bs. As.
- FERNANDEZ L. M.: (1996) "El análisis institucional en los espacios educativos. Abordajes metodológicos", en **Revista PRAXIS EDUCATIVA**, I. C. E. I. I., Año II, Nº 2
- FERNANDEZ L. M.: (2000) "Organizadores y núcleos dramáticos. Una vía de acceso al objeto institución." **Publicaciones del Primer Congreso Internacional de Educación**, AIQUE, Bs. As.
- FERNANDEZ L. M.: "Una introducción a la teoría sociopsicoanalítica de G. Mendel", Cuadernos de Cátedra, OPEFYL
- FERNANDEZ L. M.: (1996) "Dinámicas en procesos de cambio", en Butelman y otros: **Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación**, Paidós, Bs. As.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1994) **Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar**, Morata, Madrid.
- FERNANDEZ, A. (1995) **La inteligencia atrapada**, Nueva visión, Bs. As.
- FERNANDEZ, L. M. (1998) **Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas**, Paidós, Bs. As.
- FERREYRA, H. A. y BATISTON, V. (1997) **El currículum como desafío institucional**, Novedades educativas, Bs. As.
- FRIGERIO G. (Comp.) (1997) "Cara a cara", en **De Aquí y de Allá. Textos sobre la Institución Educativa y su dirección**, Kapelusz, Bs. As.
- FRIGERIO G. y POGGI M. (1996) **El Análisis de la Institución educativa. Hilos para tejer proyectos**, Santillana, Bs. As.
- FRIGERIO G. (1999) "Utopías organizadoras de futuro para viejos y nuevos soñadores", en SCHLEMMERSON de ONS S. (Comp.) **Cuando el aprendizaje es un problema**, Miño y Dávila y Paideia, Bs. As.
- GALLART, M. A. (1992) "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación", en Forni, F. H. y otros: **Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación**, C. E. A. L., Bs. As.
- GIROUX, H. A. (1990) **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**, Paidós / M. E. C., Madrid
- GLASER B. y STRAUSS A. (1967) **The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research**, Aldine Publish Company, New York
- GOETZ J. P. y Le COMPTE M. D. (1978) **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**, Morata, Madrid
- GUIOT, J.: (1985) **Organizaciones sociales y comportamientos**, Herder, Barcelona
- GVIRTZ, S. (1999) **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**, Eudeba, Bs. As.
- HERNANDEZ F. y SANCHO J. M. (1994) **Para enseñar no basta con saber la asignatura**, Paidós, Barcelona
- JANIN, B.: "Una aproximación a la problemática del aprendizaje y sus trastornos desde una perspectiva metapsicológica" en **Revista Argentina de Psicología**, Bs. As., Año XVI, Nº 37.
- JODELET D. y Otros (1993) "La representación social", en **Psicología social**, Paidós, Barcelona
- JODELET, D. y Otros (1993) "La representación social: fenómenos concepto y teoría", en Moscovici S.: **Psicología social II: Pensamiento y vida social**, Paidós, Barcelona
- KÄES R. (1989) "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones", en Käes R. y otros: **La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos**, Paidós, Bs. As.
- LANZARA G. F.: (1999) "Por qué es tan difícil construir las instituciones", en **Desarrollo Económico**, Revista de Ciencias Sociales, Nº 152, Vol. 38
- LUS, M. A. (1995) **De la integración escolar a la escuela integradora**, Paidós, Bs. As.
- MARDONES, J. M. (1991) **Filosofía de las ciencias humanas y sociales**. Materiales para una fundamentación científica, Anthropos, España
- MEMORIAS de las Sesiones del Seminario-taller

- MONTEVERDE A. (1999) "Ficha: métodos cualitativos. Método comparativo constante", en Investigación y Estadística Educativa I, UBA, F. F. y L, Bs. As.
- MORGAN G.: (1989) **Imágenes de la organización**, Alfaomega Ramas, México,
- NARVÁEZ E. (2000) "La escuela en la producción del fracaso escolar", en **Revista de Pedagogía**, Vol. XXI, Nº 61, Escuela de Educación, Univ. Central de Venezuela, Caracas, mayo-agosto 2000
- PERRENOUD, P. (1990) **La construcción del éxito y del fracaso escolar**, Paideia-Morata, Madrid.
- PERROW, CH.: (1972) **Análisis de la Organización. Aspecto sociológico**, C. E. C. S. A., México
- PETTIT, F.: (1984) **Psicosociología de las organizaciones**. Introducción a sus fundamentos teóricos y metodológicos, Herder, Barcelona
- PIPKIN EMBON M. (1994) **¿Cómo se construye el fracaso escolar?**, Homo Sapiens, Rosario
- POGGI M. (2001) **La formación de directivos de instituciones educativas**. Algunos aportes para el diseño de estrategias, IIPE/UNESCO, Bs. As
- POSTIGO de CAFFE C. y PELLEGRINI G. (1992) "Los problemas de aprendizaje y su incidencia sobre la repetición, deserción y fracaso escolar", en **Cuadernos Nº 4**, FHYCS – UNJU
- POZO, J. I. (1990) "Estrategias de aprendizaje", en COLL C.; PALACIOS J., MARCHESI A. (Comp.) **Desarrollo Psicológico y Educación II**, Alianza, Madrid.
- PRUZZO de DI PEGO V. (1997) **Biografía del fracaso escolar. Recuperación psicopedagógica**, ICEPII, F. C. H. – UN. L. PAM, ESPACIO, Bs. As.
- RENAU, D. (1985) **Otra psicología en la escuela**, Loia, Madrid,
- RIQUELME G. C. y HERGER N. (2001) "El acceso y permanencia en el sistema educativo: ¿quiénes son beneficiadas/os y excluidas/os?", en **IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Año VIII, Nº 14, agosto de 1999
- RODRIGO M. J., RODRIGUEZ A., MARRERO J. (1993) **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**, Ap. Visor, Madrid
- ROJAS SORIANO R. (1988) **Métodos para la investigación social**, Plaza y Valdés, México
- ROSBACO I. C. (2002): "Fracaso escolar y subjetividad: ¿qué pasa en la escuela con el deseo de aprender", en ROSBACO I. C., CARRERAS M., VERÓN S. y Otros: **La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión**, Novedades educativas, Bs. As.
- ROSEMBERG C. R. (1996) "El fracaso escolar en las comunidades collas. Un estudio comparativo entre el entorno familiar y el escolar", CONICET, Programa Yachay- O. CLA. DE. (Humahuaca)
- ROSEMBERG C. R. (1999) "La conversación en el aula: el discurso como andamiaje", Instituto de Lingüística, F. F. y L., UBA, Bs. As.
- ROSENTHAL R. (1980) "Pigmalión en el aula", en GLUZ N., KANTAROVICH G., KAPLAN C. Y Otros (2002): **La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión**, Novedades Educativas, Bs. As.
- SAGASTIZABAL M. A. (2000) **Diversidad cultural y Fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica**, Edic. IRICE, Rosario
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995) **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**, Aljibe, Málaga.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000) "Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica", en **La escuela por dentro y el aprendizaje escolar**, Homo Sapiens, Rosario
- SCHEIN E. H. (1982) **Psicología de las Organizaciones**, Prentice-Hall Hispanoamericana, México
- SCHEIN E.: (1988) **La cultura empresarial y el liderazgo**, Edit. Plaza Janes, México
- SCHELEMENSON, S. (1994) "Aportes para el abordaje del fracaso escolar", en **Revista Temas de Psicopedagogía** Nº 6, Bs. As.
- SCHLEMENSON A.: (1987) "Análisis organizacional y empresa unipersonal" Crisis y conflicto en contextos turbulentos, en **Grupos e Instituciones**, Paidós, Bs. As.
- SCHUSTER, F. (1992) **El método de las ciencias sociales**, C. E. A. L., Bs. As.

- SILVA A. M. (2001) "La escuela en contextos de pobreza. Aportes de la investigación educativa", en **IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Año VIII, N° 14, agosto de 1999
- SIRVENT M. T. y LLOSA S. (2001) "Jóvenes y adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires: hacia una pedagogía de la participación", en **IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Año VIII, N° 14, agosto de 1999
- SIRVENT, M. T. (1999) **Estructura de poder, cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos** (Bs. As.), Miño y Dávila Edit. Bs. As.
- SIRVENT, M. T. (1999) "Ateneos del IICE: Problemática metodológica de la investigación educativa", en **IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Año VIII, N° 14, agosto de 1999
- SIRVENT, M. T. Ficha I: El proceso de investigación, las Dimensiones de la Metodología y la construcción del Dato Científico, UBA, F. F. y L., Bs. As.
- SIRVENT, M. T. Ficha II: Los diferentes modos de operar en investigación social, UBA, F. F. y L., Bs. As.
- SIRVENT, M. T. Ficha III: Cuadro comparativo entre Lógicas según dimensiones del diseño de investigación, UBA, F. F. y L., Bs. As.
- SPLITTER, L. J. y SHARP, A. M. (1996) **La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación**, Manantial, Bs. As.
- STRAUSS A. y CORBIN J. (1999) Conceptos básicos de la investigación cualitativa (Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques), Investigación y estadística educacional I, UBA, F. F. y L., Bs. As.
- SUAREZ F. (1971) **Introducción a la sociología de las organizaciones**, F. C. E., UBA, Bs. As
- SUAREZ F. (2000) **Sociología de la Organización**. Material para el curso a distancia., F. C. E., UBA, Bs. As.
- SUAREZ, F. M. (1975) "Introducción al estudio de la sociología de la organización", CECE, UBA, Bs. As.
- SUAREZ, F. (1996) "Para entender la organización" en **Revista Enoikos**, Año 4, N° 11
- TAYLOR S. y BOGDAN R. (1990) **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**, Paidós, Bs. As.
- TORRES M. R. (2000) **Itinerarios por la educación latinoamericana**, Editorial Paidós, Bs. As.
- ULLOA F.: (1969) "Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica", en **Revista de la APPA**, Bs. As., Tomo XXVI
- URALDE, B. y Otros (1990) "La capacitación docente. Un proceso de construcción social del conocimiento", en **Serie Programa: Educación de la Familia**, Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES), Bs. As.
- URALDE, B. y Otros (1990) "Aportes a una nueva pedagogía. Docentes, padres y niños construyen conjuntamente una propuesta pedagógica que el Sistema Educativo institucionaliza", en **Serie Programa: Educación de la Familia**, C. I. P. E. S., Bs. As.
- VASILACHIS de GIALDINO, I. (1992) "Métodos cualitativos I, los problemas teórico-epistemológicos", en **Los fundamentos de las ciencias del hombre**, C. E. A. L., Bs. As.
- WANG, M. C. (1998) **Atención a la diversidad del alumnado**, Narcea, Madrid
- WERTSCH, J. V. (1998) **Vigotski y la formación social de la mente**, Paidós, Barcelona

ANEXO I

Pues los dioses no revelaron desde un comienzo todas las cosas a los mortales, sino que éstos, buscando con el tiempo descubren lo mejor

JENÓFANES

- Entrevistas a los docentes del primer ciclo registradas en tres columnas
- Entrevista a la directora
- Entrevistas a las maestras de apoyo pedagógico
- Observación de un recreo
- Síntesis de las primeras conclusiones
- Fichas con los Temas Recurrentes
- Modelo de encuesta