

Universidad Siglo 21



## Trabajo Final de Graduación

### Licenciatura en educación

**Las representaciones docentes acerca de las causas del fracaso escolar en la escolaridad primaria y las alternativas que aplican**

**Una mirada desde la perspectiva de la exclusión en dos instituciones de nivel primario**

**Proyecto de Investigación Aplicada.**

**Autora: Arlettaz, Graciela Liliana**

**Tutoras: Scocco, María Eugenia - Bustamante, Laura**

**Legajo: VEDUO4164**

-2.017-

A mis padres

A mis hermanas y sobrinos

A Enrique, en su memoria

## **Agradecimientos:**

A mi familia: porque su presencia y sus palabras son siempre apoyo incondicional.

A las docentes participantes: porque sus respuestas, sus reflexiones y acotaciones dan contenido a estas páginas, sin las cuales no hubiera sido posible escribirlas.

A las directoras de las instituciones referidas: a Sonia y a Rosita por compartir experiencias, sin mezquindades, con la buena disposición que ennoblece la profesión.

A las tutoras: María Eugenia Scocco y Laura Bustamante porque su orientación desde el saber profesional nunca se hizo esperar.

A la Universidad Empresarial Siglo 21: porque fue su propuesta de educación a distancia la que me permitió concretar este propósito.

## Índice de contenido:

<b>1-Resumen:</b> .....	pág.7
<b>2-Introducción:</b> .....	pág.10
2.1) el tema.....	pág.10
2.2) el problema y su justificación.....	pág.12
2.3) los antecedentes.....	pág.13
2.4) la hipótesis.....	pág.15
2.5) los objetivos de la investigación.....	pág.16
<b>3)-Marco teórico:</b> .....	pág.17
3.1) la representación social.....	pág.16
3.2) la educabilidad.....	pág.17
3.3) el fracaso, el éxito, la estrategia. Conceptos.....	pág.18
3.4) el fracaso a través del tiempo.....	pág.19
3.5) las teorías en educación.....	pág.20
3.5.1) las teorías no críticas: la escuela tradicional.....	pág.20
3.5.2) las teorías críticas: reproductivistas/transformadoras.....	pág.21
3.6) la planificación.....	pág.22
3.6.1) la planificación tradicional.....	pág.22
3.6.2) la planificación estratégica.....	pág.22
3.7) el desafío de la diversidad a la educación.....	pág.23
<b>4) Marco metodológico:</b> .....	pág.25
4.1) la ficha técnica.....	pág.25
4.2) la metodología cualitativa.....	pág.26
4.3) las categorías de análisis.....	pág.27
4.4) la técnica de recolección.....	pág.28
4.5) los instrumentos de recolección.....	pág.28

4.6) el criterio muestral.....	pág.31
4.7) el análisis dedatos.....	pág.32
<b>5) Desarrollo:</b> .....	pág.34
5.1) cuadro de presentación.....	pág.34
5.2) el concepto de “fracaso”.....	pág.35
5.3) las causas del “fracaso”.....	pág.38
5.4) las manifestaciones del “fracaso”.....	pág.42
5.5) las intervenciones pedagógicas.....	pág.47
5.6) el fracaso y la diversidad.....	pág.52
5.7) el fracaso y las evaluaciones.....	pág.55
<b>6) Conclusiones</b> .....	pág.64
<b>7) Bibliografía consultada</b> .....	pág.73
<b>8 )Anexo: formulario descriptivo</b> .....	pág.75

## **Las representaciones docentes acerca de las causas del fracaso escolar en la escolaridad primaria y las alternativas que aplican**

Una mirada desde la perspectiva de la exclusión en dos instituciones de nivel primario

“Dime y lo olvido,  
enséñame y lo recuerdo,  
involúcrame y lo aprendo”

Benjamín Franklin

## **Resumen:**

El presente trabajo pretende abordar la temática de las causas del fracaso escolar en las representaciones de los docentes de la escolaridad primaria a partir de las interacciones entre el alumnado, lo social, lo institucional, las prácticas pedagógicas, los docentes.

Se trabaja con dos instituciones del nivel en las cuales se plantea una lectura del fracaso escolar desde la exclusión que genera, lo que vale decir, inscribir su significación más allá del ámbito escolar para preguntarse acerca de aquello de lo cual es privado el estudiante que no logra transitar felizmente la trayectoria escolar.

La propuesta parte del supuesto de que el fracaso escolar es, muchas veces, concebido como “problema de aprendizaje”, como “falla del sujeto”, pero se apoya en un marco teórico que intenta un breve recorrido histórico acerca de las atribuciones y tratamiento que se ha dado al “problema” a través del tiempo: un recorrido desde perspectivas patológicas individuales a perspectivas más interaccionistas y situacionales para dar cuenta de la complejidad y ambigüedad del término “fracasar” cada vez que se halla incumplida la promesa del dispositivo escolar de llegar a todos con los beneficios de la educación.

La propuesta se basa en la metodología cualitativa por considerarla la más apropiada al objetivo planteado pues tanto causas como estrategias se abordan desde la propia interpretación de los actores: los docentes.

Recurriendo como técnica a la entrevista abierta para clarificar significados y discursos presentes en los docentes, se referencian dimensiones como causas, manifestaciones, intervenciones pedagógicas, reconocimiento y tratamiento de la diversidad y prácticas evaluativas, sin las cuales no es comprensible el complejo panorama del rendimiento escolar.

Finalmente el análisis de datos permite arribar a conclusiones que no son más que regularidades que se suscitan de las respuestas y una de las tantas interpretaciones que pueden hacerse pero que de ninguna manera cierran o acaban la temática.

Evidencian que el “alumno problema” o los “problemas del alumno” es tema recurrente en las reflexiones docentes cada vez que la diversidad plantea sus desafíos, cada vez que la estrategia no da resultados esperados o que la evaluación no refleja la expectativa planteada, con lo que la hipótesis se cumple sólo muy parcialmente pues las dimensiones que se asocian

al fracaso, en las experiencias docentes, no involucran sólo al alumno, sino que se orientan a interacciones con los atributos de la organización escolar y del ámbito socio cultural de procedencia.

**Palabras clave: fracaso escolar-representación-exclusión-inclusión-diversidad-estrategia- riesgo educativo.**

**Abstract:**

This work aims to address the issue of the causes of school failure in the representations of teachers in primary education, starting from interactions between students, the social, the institutional, pedagogical practices, the teachers.

Working with two institutions of the level, we suggest an understanding of school failure from the exclusion that it generates, that's to say, to sign its significance beyond schools in order to ask about that from which the student who fails to happily pass the school career, is privated.

The proposal starts from the assumption that school failure is, many times, conceived as a problem of learning, as a failure of the subject, but it relies on a theoretical framework which attempts a brief historical route about the attributions and treatment than has been given to the problem through time: from individual pathological perspectives to more interactionist and situational ones, to give an account of the complexity and ambiguity of the term “ to fail” every time the school mechanism's promise of reaching everyone with the benefits of education is unfulfilled.

The proposal is based in the qualitative methodology, considered the most appropriate to the objective raised, for causes as much as strategies are boarded from the the interpretation of the actors: the teachers.

Using the open interview as a technique to clarify meanings and discourses in teachers, dimensions such as causes, manifestations, pedagogical interventions, recognition and treatment of diversity and evaluative practices, without which it is not understandable to the complex picture of school performance are referenced.



Finally, the data analysis allows to arrive to conclusions which are no more than regularities that appear in the answers and one of the many interpretations that can be made, but which in no way close neither finish the topic.

They make evident that the “problem student” or “the problems of the students” is an increasingly recurrent topic among teacher’s reflections every time diversity rises its challenges every time the strategy does not bring the expected results, or the evaluation does not reflect the posed expectations, so the hypothesis is only very partially achieved, because the dimensions associated to the teaching experiences do not only involve the students, but also aim to interactions between the school organization and the social and cultural field of origin.

**Key words: school failure- representation- exclusión- inclusión- diversitystrategy- educational risk**

## **Introducción:**

La selección de un PIA responde al interés en profundizar los conocimientos sobre el tema tentativo; partiendo de un marco teórico existente, indagar qué representaciones están presentes en los docentes de nivel primario, preferentemente los que se desempeñan en quinto y sexto año, a la hora de explicar el por qué del fracaso escolar y cuáles son las estrategias de superación que proponen al mismo.

Articular las lecturas con los registros y significaciones que están presentes en los docentes, en sus prácticas cotidianas, sobre la temática del fracaso escolar de niños y niñas en las instituciones educativas y aquellas cuestiones a las que atribuyen el motivo de dicho fracaso y la forma en que se intenta dar respuesta al mismo.

Es común oír que los niños que luego fracasarán cometen “errores”, que no se adaptan, que no cumplen; errores que si no se corrigen en un tiempo previsto dejan de ser “normales” y se convierten en síntoma de fracaso por lo que se hace necesario una reflexión para desnaturalizar la idea de que la trayectoria escolar planificada, secuenciada y homogénea coincide siempre con la trayectoria real y posible de cada alumno/a.

La temática del fracaso escolar muchas veces está ligada a las consecuencias, visibles o no, que trae consigo. La escuela que supone un tratamiento igual a todos los niños /as, consolida, muchas veces, desigualdades presentes en el punto de partida y es en este sentido que se hace necesario revisar la relación entre las expectativas del docente, las causas a las que atribuye los fracasos, y los resultados logrados para que las mismas no se conviertan en anuncios que luego se cumplen.

Una mirada crítica a las dificultades de muchos alumnos en la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes, y los dispositivos, elementos y prácticas que se encuentran institucionalizadas en las escuelas y que obran como condicionantes a la hora de definir quién es exitoso y quién no.

**El tema tentativo:** Representaciones que los docentes de quinto y sexto año de nivel primario tienen acerca de las causas del “fracaso escolar” en sus alumnos y las estrategias que utilizan ante el mismo.

La relevancia del tema está dada por la relación que guarda el fracaso en las instituciones escolares con la exclusión que genera dentro del sistema educativo a los alumnos que no

logran cumplir las propuestas institucionales; exclusión que luego repercutirá en su ámbito laboral y social, generando desigualdades.

Además, la calidad de las trayectorias de los alumnos es un indicador de la calidad del mismo sistema educativo.

Tomando a Terigi (1.990) puede considerarse al fracaso escolar una problemática originada en los procesos de escolarización masiva de la escuela moderna y no se limita sólo a los que repiten y no terminan o a los que no ingresan a la escuela, incumpliendo con la obligatoriedad, sino a los que ingresando la abandonan, o no abandonándola no logran los resultados esperados o no encuentran significatividad en los contenidos, o repiten reiteradas veces sin avanzar.

Cuando ello ocurre, el sistema educativo, las instituciones, el docente, la familia, son todos factores que se han relacionado al fracaso.

Siendo la educación una práctica social, un bien social y un derecho-deber, tal lo plantea Nuestra ley de Educación Nacional, (Ley 26.206/06), queda claro que es para todos los niños y niñas y se hace necesario desentrañar aquello que naturaliza porque unos se hallan incluidos y otros no, teniendo en cuenta que la igualdad de oportunidades en educación no es sólo quitar barreras legales, no es sólo universalizar el acceso a la enseñanza básica: es , además, incorporar el concepto de igualdad, tal lo plantea la Res. 1550/13 del CGE (referida a trayectorias escolares) y que se concreta en la función compensatoria que la escuela debe posibilitar.

En cuanto a esas trayectorias. “las organizaciones escolares tienen el poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como la definición legítima de la realidad” (Perrenoud, 1990, p.18).

Los logros en la escuela, muchas veces, se miden con índices numéricos que poco o nada dicen de las dimensiones personales, sociales, afectivas, que atraviesan dicha trayectoria y así se presentan como cuestión problemática:

¿Cuáles son las causas a las que los docentes de quinto y sexto año de nivel primario atribuyen el fracaso escolar en sus alumnos y cuáles las estrategias superadoras?

¿Cómo construyen, los docentes de quinto y sexto año de nivel primario, sus explicaciones acerca de las causas de fracaso en los alumnos y con qué alternativas intervienen?

## **El problema. Justificación:**

¿Cuáles son las causas a las cuales los docentes de quinto y sexto año de primaria atribuyen el fracaso escolar en sus alumnos y cuáles las estrategias superadoras?

¿Cuáles son las características que los docentes de quinto y sexto año de nivel primario observan en sus alumnos como determinantes en cuanto a lograr éxito o fracasar en la escuela?

El problema del fracaso en las instituciones educativas es un tema recurrente, lo que no es tan común es el planteo de sus causas para poder intervenir sobre el mismo.

En muchas oportunidades sólo refieren a problemas que presentan los alumnos, como un fenómeno corriente, “normal”, sin atender al contexto que forma parte del proceso educativo: al docente, los contenidos, las actividades, las estrategias pedagógicas institucionales que dejan a algunos alumnos privados del derecho de aprender.

Más allá de una cuestión numérica, el fracaso escolar se enmarca en problemas sociales globales y en Argentina, al decir de Braslavsky (1983), se convierte en un mecanismo que conserva la estratificación social y que los individuos aceptan por considerarlo acorde a méritos propios, no a otras cuestiones externas.

Si partimos de considerar el fracaso escolar como algo complejo, con múltiples dimensiones, su repercusión va mucho más allá de la escuela, generando malestar y desigualdad.

En una mirada simplista es sólo rendimiento deficiente indicado por calificaciones que miden la dificultad de algunos alumnos para adquirir conocimientos, habilidades y destrezas.

Si centramos la mirada en las interacciones que median el proceso educativo: docentes, alumnos, instituciones, programas, contenidos, procesos de aprendizaje, entorno familiar, estamos ante otra dimensión del fracaso que nos lleva a considerar las motivaciones, necesidades e inquietudes del alumno que pueden explicar ciertos resultados escolares. Comprender estas variables nos lleva a resignificar las causales del fracaso escolar y revisar el tradicional concepto de inteligencia y así desarrollar actividades que diversifiquen las oportunidades de permanencia en la escuela y de sus propias oportunidades educativas.

La elección de los años mencionados antes responde a la necesidad, por un lado, de un recorte en el extensísimo universo que representa la escolaridad primaria y, por otra parte, por

representar éstos años la terminalidad del nivel con lo cual el fracaso se relaciona directamente con la promoción y, desde la exclusión, implica quedar al margen de la educación secundaria o de ingresar a ella.

Además de lo planteado, es sabido que la valoración del rendimiento que se basa en resultados escolares varía con la edad. Al respecto, ese “niño”, al decir de Bandrés M.P. (1984), en el cual las dificultades progresivas pueden presentarse de forma aislada, como fenómeno de aprendizaje, a lo largo de una mayor trayectoria escolar se convierte en alumno, y el mayor recorrido por la escuela lo hace acreedor de nuevas aportaciones en cuanto a convivencia y lazos afectivos, pero también de nuevas exigencias en cuanto a sociabilidad, al cumplimiento de normas, al manejo de contenidos, a límites, cuya no “adaptación” se suma a un inminente fracaso.

Es así que en estos últimos años a los problemas de aprendizaje se agregan los de “adaptación” que amplían el abanico de causales que pueden derivar en un resultado poco feliz.

### **Antecedentes:**

Dentro de la gran cantidad de trabajos referidos al fracaso escolar y sus causas, los antecedentes tomados son elegidos dado la fuente de procedencia de datos y por ser trabajos basados en expresiones de docentes, directivos, supervisores, que sirven de marco referencial para pensar las causas a las que se atribuye fracaso escolar y las intervenciones educativas propuestas.

¿Cómo se construye el fracaso escolar? es un estudio que forma parte de una investigación realizada por la Facultad de C.de la Educ. de la Universidad Nacional de E. Ríos entre 1988-1993.

Se trata de un trabajo investigativo que da respuestas en torno a preguntas tales como: ¿cómo se construyen, desde distintos lugares teóricos, ideológicos, metodológicos, las argumentaciones en relación a los excluidos del sistema? ¿cómo investigar el tema en profundidad sin caer en respuestas culpabilizadoras?

Indaga el fracaso escolar en el contexto institucional y desde la concepción de un sujeto activo, que construye su conocimiento y que es constituido a la vez por sus relaciones

sociales, interrogando a docentes, alumnos, padres y, a través de los relatos mismos, analiza cómo se sitúan frente al fracaso ¿cuáles son los síntomas de fracaso escolar para los docentes? ¿cuáles los factores que inciden en la conformación del fracasado escolar?

El estudio se centra en los alumnos y en las estrategias que usan para resolver situaciones problemáticas: si son procedimientos no enseñados en la escuela o si son aquellos propuestos por el maestro.

Se concluye que tanto fracasados como exitosos usan más procedimientos propios (extraescolares) que los que propone la escuela; que el uso de procedimientos propios se da más en presencia del investigador que trabajando con su propio docente y que el uso de las dos estrategias es relevante en niños exitosos.

En base a lo investigado es posible sostener que el uso de procedimientos escolares y extraescolares (los de la vida cotidiana) se correlaciona con el éxito en la escuela, especialmente en niños de la periferia, por lo que deben ser estimulados desde las prácticas docentes.

El programa “Mejor educación para todos” del Plan Social Educativo trata temáticas tales como la escuela frente al riesgo pedagógico, relatando experiencias de actores educativos en relación a la temática de alumnos en contexto de riesgo, alternativas y propuestas de cambio.

Presenta testimonios de docentes, directivos, supervisores acerca de estrategias ante la problemática del riesgo pedagógico, alternativas de retención especialmente en contextos de riesgo educativo, llevadas a cabo por 15 escuelas participantes.

Concluye en que la formación de equipos de trabajo, la participación de las familias, la consideración de los saberes de los alumnos, sus intereses y ritmos de aprendizajes, la reflexión sobre los criterios de evaluación, la incorporación de materiales, la implementación de talleres, los proyectos de retención, son estrategias que favorecen el “éxito” escolar.

El proyecto DINIECE-UNICEF: Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos trabaja sobre el concepto de trayectoria como el recorrido, la forma de atravesar la experiencia educativa y los fenómenos de ausentismo, repitencia, sobre edad, abandono. Plantea las representaciones de directivos, docentes, padres y alumnos sobre problemas en las trayectorias escolares de estos últimos, las formas en que las escuelas desarrollan estrategias

para atender problemáticas, especialmente en sectores de riesgo y como se articulan recursos materiales y simbólicos para el desarrollo de actividades cotidianas.

El estudio pone en consideración las tensiones entre las condiciones en que llegan niños y jóvenes a las escuelas de educación básica y los resultados educativos obtenidos problematizando la cuestión y enunciando hipótesis sobre desempeños futuros, las variables que inciden en el mismo y las acciones que se plasman en buenas prácticas.

Concluye el estudio en que las causas de fracaso escolar se pueden organizar en factores endógenos y exógenos al sistema educativo y cada uno de ellos en tres variables: a) condiciones estructurales y materiales, como la disponibilidad de recursos; b) político organizativas como el diseño y organización del sistema y c) culturales como las representaciones acerca de la educación, los intereses y expectativas de las familias, docentes, autoridades educativas.

El Congreso sobre fracaso escolar llevado a cabo en España en noviembre 2.004 aporta datos de estudios desarrollados en España y América latina acerca de fracaso escolar y abarca cada uno de los niveles educativos.

Se trabaja aquí el concepto de fracaso como la situación de aquellos alumnos que en su permanencia en la escuela no logran la preparación mínima para vivir en forma autónoma en la sociedad, para encontrar trabajo, organizarse de manera independiente y desarrollar actitudes de responsabilidad y tolerancia.

Especialmente el Estudio 1: estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas cuyos objetivos son:

Analizar los factores que influyen en el éxito o fracaso académico y proponer orientaciones generales capaces de paliar o solucionar el problema del fracaso escolar.

El trabajo menciona posibles causas de abandono, fracaso, deserciones, repitencias, tomando como dimensiones de fracaso: personales, escolares, familiares y proponiendo alternativas superadoras.

Tomando otra investigación llevada a cabo en España: “factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria” la misma se propone como objetivo general hallar evidencias de la influencia sobre el fracaso escolar de un

conjunto de variables de diversa índole con la finalidad de matizar datos obtenidos con otros estudios sobre la misma temática.

El estudio abarca 1178 alumnos de 4 institutos correspondientes a 4 niveles de la educación obligatoria española. Explica el fracaso escolar partiendo de variables que refieren a los tres componentes básicos en el sistema educativo: los determinantes familiares, académicos y personales; toma como dimensiones el entorno educativo, la motivación académica, el apoyo social y la valoración académica y afectiva considerando varios factores a cada dimensión.

Concluye expresando que las variables como características personales, la organización de la clase, la presión del grupo, el estilo del profesor, influyen sobre las características afectivo-motivacionales con la consiguiente repercusión sobre el éxito o fracaso en la escuela.

### **Hipótesis:**

- Los docentes de escolaridad primaria atribuyen el fracaso escolar a causas externas a sus propias prácticas.

### **Objetivo general:**

- Identificar las representaciones que los docentes de la escuela primaria tienen acerca de las causas que determinan fracaso escolar.

### **Objetivos Específicos:**

- Establecer relaciones entre las variables a las que atribuyen fracaso escolar los docentes de la escolaridad primaria y las intervenciones que plantean.
- Enumerar las distintas estrategias superadoras que despliegan los docentes de primaria ante la problemática del fracaso escolar.
- Describir las características que los docentes de primaria mencionan en sus alumnos como determinantes de éxito/fracaso escolar.
- Caracterizar los problemas/obstáculos que los docentes de escolaridad primaria revelan como reiterativos en los procesos de aprendizaje de sus alumnos.



## **Marco teórico:**

- La representación social.
- La educabilidad.
- Concepto de fracaso/éxito/estrategia.
- El fracaso a través del tiempo.
- Las teorías no críticas. La escuela tradicional
- Las teorías críticas: reproductivistas- transformadoras.
- La planificación tradicional: concepciones de enseñar y aprender.
- La planificación estratégica: concepciones de enseñar y aprender.
- El desafío de la diversidad a la propuesta educativa.

Se hace importante desentrañar concepciones que tienen gran impacto en las prácticas docentes, que tienen sus representaciones y las expectativas acerca de lo “esperable” en sus alumnos y, al hablar de representaciones, es preciso definir el término partiendo de la consideración de que toda persona forma parte de una sociedad con una cultura propia y, a la vez, cada persona está inserta en una cultura específica donde comparte los valores, normas, creencias, ideologías, intereses, lo que determina la manera en que explica dicha realidad y como actúa en ella (Banchs, 1991).

Representar es sustituir, es estar en lugar de...es lo que nos remite a otra cosa, es un acto de pensamiento que restituye a un objeto, a una situación; es una imagen que contiene un significado y que es construida a partir de experiencias, informaciones, conocimientos y adquisiciones de nuestra cultura, de nuestra educación y comunicación.

Haciendo referencia a los autores que tratan el tema, Moscovici (1979) define a la representación social como “un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (Moscovici, 1979, p. 17).

Es así un conocimiento de sentido común, en tanto Jodelet (1984), agrega que las representaciones sociales son teorías que organizan la realidad, como sistema de valores, de ideas y prácticas que nos posibilitan la comunicación y nos proporcionan un código para referirnos a aspectos del mundo.

Para Jodelet (1984) las representaciones sociales involucran lo cognitivo, social y psicológico, es una aprehensión de la realidad a través de la propia experiencia pero compartida con otras personas.

En cuanto al tema del presente trabajo, las representaciones presentes en los docentes acerca de las posibilidades de la educación sobre los sujetos, determinan las razones que atribuyen al fracaso (Baquero, 2.001), fracaso aquí entendido desde la perspectiva que nos plantea Terigi (1.990) y ya mencionada antes: fracasan los que no ingresan, los que desertan, los que no cumplen, los que repiten, los que no encuentran respuestas a sus inquietudes...

Las representaciones acerca de las posibilidades de la educación en niños pobres, diversos, de contextos marginales, no se producen en el vacío, llevan implícito un concepto de lo “normal” que no siempre coincide con las verdaderas capacidades de aprender y que generan en los destinatarios del fracaso una imagen de sí mismos que internalizan y naturalizan.

Baquero (2.001) nos plantea que dichas sospechas a las posibilidades educativas parecen confirmarse en las repitencias, en los fracasos, en las deserciones, pero que a la vez nos invitan a pensar ofertas integradoras a partir de concebir la educabilidad como propia de los procesos de humanización, con carga de intencionalidad, con carga de sensibilidad y entendimiento.

Al respecto, Perrenoud (1990) nos plantea la hipótesis de que el sólo hecho de que existan diferencias entre los alumnos no justifica que éstas deriven por sí solas en diferencias en los éxitos o fracasos en el sistema educativo; que dichas diferencias son producto del funcionamiento institucional.

En base a estas consideraciones acerca del fracaso, se hace necesario hacer un poco de historia en torno a concepciones y tratamiento que se ha dado al mismo a través del tiempo como así también al significado que aquí se da al término: como un desajuste negativo entre las capacidades reales de un alumno y su rendimiento valorado con los parámetros de la escuela.

Según el diccionario de la RAE, fracaso, del verbo fracasar, refiere a frustración, pretensión no lograda, resultado adverso, y si lo trasladamos a lo escolar es el resultado adverso, no esperado, entre la expectativa predeterminada por la escuela y lo logrado por el alumno, que se traduce luego en malas calificaciones, repitencias, abandonos, y la consecuente exclusión del sistema educativo.

En cuanto a tener “éxito” en la escuela no se trata sólo de buenas calificaciones, de rendimiento académico, sino de lograr a través de la educación un desarrollo integral, individual y social que posibilite el ejercicio pleno de la ciudadanía y mantener una actitud de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Así pensado, el concepto de éxito se amplía, ya no es sólo reducir el fracaso académico, ya no es sólo mérito del alumno sino de la capacidad crítica y transformadora de todos los responsables de un proyecto educativo inclusivo y de las estrategias que se aplican a tal fin.

Al hacer referencia a estrategias cabe aclarar que “aplicar una estrategia” es ajustar un comportamiento a las necesidades o exigencias de una problemática presentada. Son las guías de acciones, actividades, operaciones, técnicas con un propósito determinado, lo cual implica diagnóstico, planificación y toma de decisiones que orienten hacia la mejora de tal problemática.

Díaz Barriga (2.010) nos dice que son procedimientos que se utilizan, que son flexibles y reflexivos, para promover aprendizajes; en tanto Henry Mintzberg (2.003) define el término a partir de 5 representaciones: como un plan de acción, como una pauta para triunfar, como un modelo en una serie de acciones, como posición mediadora entre la organización y el contexto y como una perspectiva, es decir, como forma de entender el mundo, como un concepto abstracto.

Es así que cuando se hace referencia a las “estrategias” docentes para superar el fracaso escolar se están considerando acciones, pautas, caminos, modelos, perspectivas posibles a las que el docente recurre para revertir los resultados no esperados.

El “fracaso” en la escuela no es una problemática aislada, pues cuando no se alcanzan las metas esperables para el nivel educativo que se transita, cuando las experiencias educativas no resultan significativas, esto repercute en los procesos de integración, en el desarrollo de la autoexpresión y en la capacidad de hacer frente a la realidad con la consiguiente exclusión.

Tratar el fracaso escolar a partir de la exclusión que genera es pensar en la privación de educación que sufren los estudiantes que quedan fuera del sistema o que no avanzan y que también representa un problema para la institución educativa y para sus familias; privación de contenidos, recursos y servicios del sistema educativo; privación de aprendizajes esenciales y de instancias de participación imprescindibles para una vida personal y social digna.

Castel (2.004) nos habla de diferentes grados de intensidad de exclusión, de exclusiones drásticas y otras más sutiles, constituyéndose así un trayecto entre la inclusión y la exclusión, trayecto continuo que se gesta a través del tiempo y es así que no habla sólo de sujetos en situación de riesgo sino de entornos de riesgo y vulnerabilidad, de condiciones sociales y escolares que lo posibilitan.

Para los estudiantes y sus familias el fracaso trae marginación, sentimientos de frustración, profundización de sentimientos de no pertenencia y para la institución, cuyo mandato fundacional ha sido el de brindar aprendizajes significativos e indispensables para un proceso de socialización secundaria, significa una imagen negativa, el fracaso de sus propósitos con la consiguiente pérdida de legitimidad, con el consiguiente deterioro de su credibilidad.

La historia del fracaso escolar comienza con el sistema educativo moderno y el proceso de escolarización masiva. El proyecto homogeneizador de la escuela, en los planteos de Puiggrós (2.003), con el propósito de constituir el estado nacional, de conformar un proyecto de nación incorporando la gran diversidad existente que provenía de la inmigración, marcó el fracaso de un gran número de alumnos.

La autora plantea que los problemas educativos de niños marginales constituyen un problema social y político: social, pues se reproduce el círculo de carencias y marginalidad y también político ya que la democracia debe plantear un reparto con equidad de aquellos bienes como lo es la educación; democracia que no es posible consolidar con altos niveles de exclusión.

Esa escuela tradicional trató la diferencia como algo que había que solapar para constituir esa cultura común, estableciendo la norma. La diferencia asociada al déficit, a la desviación de la norma, generando sujetos estigmatizados (Goodfman, 1995).

Todo lo que no se encuadraba en ella quedaba al margen; fracaso aquí atribuido al plano individual, a deficiencias o patologías, a inadaptación y, al decir de Skliar (2.005) la preocupación fueron los diferentes y no las diferencias.

En este sentido Skliar (2.007) nos habla de los argumentos que tradicionalmente utilizó la escuela conformando una imagen de la niñez como “lo incompleto”, “la inferioridad” y entonces la educación está ahí porque algo necesita ser completado.

Entender así la infancia como una diferencia que implica una carencia, dice Belgic (2.007), nos remite también a replantear los conceptos mismos de igualdad y diferencia, es decir, permite hacer la pregunta ¿cómo entendemos lo igual y lo diferente?

Concluyendo que generalmente se cae en una concepción formal y binaria de ambos términos: formal en el sentido de que se enseña a todos por igual, de igual manera, se pide a todos por igual, se espera de todos por igual, con perspectiva homogeneizante que solapa las diferencias y, si las advierte, las interpreta con una lógica dual: los buenos/malos, los enfermos/sanos, los que aprenden/no aprenden, los normales/anormales; es decir, la misma panorámica que impregna la realidad social es la que impregna la realidad escolar.

Entonces, en un extremo están los incluidos y, sin escalas, en el otro extremo, los “otros”, “no aptos”, que son los portadores de la diferencia y que no encuentran atención a la misma.

Ya en la década del 60, con la expansión de los sistemas educativos nacionales, se hacían notorios resultados desiguales en educación producto de desigualdades sociales. El proyecto homogeneizador no había dado sus resultados, lo que derivó en considerar el fracaso escolar como producto de un déficit cultural que refería a la existencia de culturas diferentes, inferiores, atrasadas, y aquí es la cultura de la pobreza, el conflicto cultural, la variable explicativa del fracaso escolar.

En la década del 70, con el aporte de las teorías reproductivistas en educación se propone una nueva mirada al interior de las escuelas pues se ve en ella la faceta de reproducción del orden social vigente.

En cuanto a estas teorías, Saviani (2.003) plantea dos grandes grupos en relación a la educación: las no críticas, que destacan las bondades de la misma como mecanismo de igualación social y superación de la marginalidad y, por otro lado, las crítico reproductivistas, que la consideran instrumento de discriminación y factor de marginación.

Dentro de las posturas no críticas, el individualismo atribuye el fracaso escolar a conductas desviadas, a desigualdades en las aptitudes naturales de los individuos, a patologías y, por otro lado, el culturalismo lo atribuye a la distancia existente entre valores culturales empobrecidos en los niños o familias y las pautas organizacionales de la escuela.

En ambos casos la escuela está exenta de las explicaciones sobre el fracaso y Baquero (2.000), quién critica este modelo patológico individual, habla de una falacia, según la cual el fracaso

escolar (en el plano individual) termina por ser un problema del sujeto, un problema individual, pero a nivel masivo se constituye como una sumatoria de fracasos individuales, pues se lo separa del contexto educativo como si éste fuera un contexto natural de aprendizaje.

(...) recíprocamente, las situaciones educativas son vistas como algo naturalizado o cosificado, como si consistieran realmente en contextos naturales de aprendizaje (...) para esta concepción si un sujeto fracasa en sus aprendizajes en el contexto *natural* para hacerlo, algo debe estar alterado en su *naturaleza* de aprendiz, es decir, en su capacidad de aprender, en su posibilidad de ser educado, al fin en su *educabilidad*... ( Baquero, 2.000, p. 11).

Los autores que adhieren al segundo grupo de teorías (críticas) basan sus explicaciones en el mecanismo de la escuela como reproductora del orden social vigente, legitimando la ideología de los grupos dominantes que entra en lucha con la de las minorías, augurando fracaso. Bourdieu (1979) nos habla de la desigual distribución de capital cultural como hipótesis que sustenta diferentes resultados escolares en niños de diferentes culturas.

Agregando una variante, pero en el mismo sentido, Giroux (1985) incorpora el concepto de resistencia, que no lo refiere solo a oposición sino a un deseo de emancipación: si bien la escuela transmite ideología se encuentra con el choque de las propias experiencias, intereses y expectativas de los destinatarios haciendo que el intento de reproducción sea resistido, lo que sienta la base del fracaso escolar.

Esta mirada nos remite a analizar lo que ocurre al interior de las instituciones, con las prácticas pedagógicas y evaluativas, con las relaciones humanas y con las motivaciones y expectativas personales y con esa barrera entre lo aceptable-no aceptable.

A partir de estos planteos aparecen las pedagogías críticas transformadoras de la mano de Paulo Freire en América Latina, haciendo una profunda reflexión sobre el hombre mismo, considerando a la escuela como espacio que debe apoyar la auto transformación del estudiante, formadora de conciencias a través del diálogo. La educación debe ser, en estas teorías, un valioso instrumento de liberación, que parte del análisis de las condiciones de vida de los pueblos (Freire, 2.005).

La escuela es un espacio que, a través del diálogo, debe posibilitar compartir las visiones de mundo, especialmente con el oprimido, con el marginado, sin lo cual ellos serán los fracasados.

Esta postura lleva también a revisar las nociones de aprender, como proceso que nos conduce a pensar en la actividad del alumno, en un proceso participativo, y a reconocer en el otro un sujeto de aprendizaje contemplando el nuevo escenario y las nuevas demandas de la sociedad actual para que las diferencias no sean determinantes a la hora de augurar éxito o fracaso.

Que los niños/as continúen asistiendo a la escuela y sean “sujetos capaces de vincularse con los saberes, las elaboraciones culturales, con las tecnologías y con los otros de forma creativa, más libres, más solidarios y más plurales” (Terigi, F. 2006, p.19).

Los chicos han desarrollado nuevas sensibilidades que desafían a la escuela por que resultan difíciles de descifrar (Barbero, 2006).

Al decir de Perrenoud (1990), aunque algunos alcancen el nivel de excelencia planteado por la escuela y otros no; aunque se considere que esta desigualdad es fatal, la escuela no puede admitir que algunos alumnos no aprendan nada durante el año escolar y el autor se pregunta si el maestro se interesa al menos por ese éxito o fracaso y si lo vive como éxito o fracaso también de su proyecto.

Siguiendo con la revisión histórica en el marco de las prácticas pedagógicas, encontramos una escuela tradicional, con una concepción tecnicista del currículum, que propuso un modelo de planeamiento normativo regido por momentos o etapas: objetivos, contenidos, actividades, tiempos, recursos y evaluación como inflexibles y que ponían énfasis en el deber ser.

En este modelo el aprendizaje fue concebido como “incorporación de contenidos” y la enseñanza como “transmisión”, con lo cual las prácticas institucionales no fueron motivo de análisis en cuanto a los fracasos.

Los contenidos y actividades estaban destinados a la consecución de los estándares de calidad: la memorización, la atención, la repetición, indispensables para el logro de éxito.

Más tarde, nuevas concepciones acerca de currículum le otorgan múltiples sentidos. Terigi (1999) propone un modelo de planeamiento estratégico basado en la realidad, priorizando problemas en orden de importancia y comprometido con un proceso de transformación; un currículum abierto y flexible, que implica concebir al aprendizaje como un proceso de internalización de instrumentos mediadores y a la enseñanza como el conjunto de acciones que favorecen la interacción del niño con su entorno en la adquisición de contenidos sociales.

Así entendido el aprendizaje como un proceso y la enseñanza como práctica, el éxito o fracaso ya no es sólo atribuible a las capacidades del niño, reconociendo que en los aprendizajes intervienen múltiples aspectos relacionados con deseos, necesidades, con la corporalidad, la inteligencia, y, según Paín, S.(1980), el proceso de inclusión que evita el fracaso es siempre adaptado a cada situación, no existe una estrategia universal.

La escuela, de este modo, al escolarizar debe indagar aquello que el niño puede; debe ahondar en sus capacidades como puente hacia el éxito y no colocar el centro en sus fallas, en lo que falta (Belgich, 2007).

Aquello que se reconoce es que la escuela detecta un aumento de situaciones de fracaso y no sólo de problemas de aprendizaje. Siguiendo a Belgich (2007) el fracaso escolar se convierte en tal luego de un largo tiempo de problemas y allí donde no se visualizó solución hay repitencia.

En muchas oportunidades cuesta diferenciar, como plantea Lucía Garay (2.006), el fracaso educativo, entendido como fracaso del proceso de socialización, el no aprender la cultura significativa, del fracaso escolar, entendido éste en un sentido más restringido, ya no tanto como no aprender sino como no graduarse, no acreditarse; como desertar, repetir, y que generalmente es el fracaso educativo el que antecede al escolar (Garay, L. 2.006).

Pero también hay otras caras de fracaso en la escuela: niños violentos o violentados, hay niños rebeldes, desinteresados, con escasos saberes, impulsivos, con capacidades cognitivas diferentes...y si estas diferencias tuvieran respuestas se transformarían en diversidad.

Son diferencias que desafían a la escuela y la falta de respuestas las ignora, las aproblematisa, las naturaliza como privativas del niño y así el fracaso es suyo, el alumno es el fracasado. Se genera así la imposibilidad del encuentro educativo y como dice Perrenoud (1996), se fabrica el fracaso.

Pero cuando ese desencuentro se reformula y se analiza, se reformula también el concepto de “educabilidad” y se hace posible pensar nuevas estrategias, nuevas formas de organización y vínculos que incluyan y que posibiliten “estar” y “ser” en la escuela.

Una pedagogía que haga visibles las diferencias, una pedagogía como acontecimiento ético, necesita preguntarse ¿para qué educamos?, si aceptamos que la educación es un fenómeno de toda la humanidad y una necesidad social, necesita rever las certezas de la modernidad: la



racionalidad, la escuela homogénea, el aprendizaje reducido a la enseñanza, la inteligencia medida con patrones, para que los fracasos no sean producto de la necesidad de igualar.

Desde estas concepciones es que se propone el trabajo de investigación, considerando que la educación es posible en el hombre y que es un proceso constante, compartido, que no es exclusividad de la escuela pero sí ella debe sentirse involucrada en los logros o fracasos de quienes la transitan para que la inclusión social a través de sus contenidos y sus prácticas sea una realidad.

### **Metodología:**

#### **Ficha técnica:**

Tipo de investigación	Exploratoria-cualitativa (con elementos descriptivos cualitativos)
Metodología	Cualitativa
Técnica	Entrevista
Instrumento	Guía de pautas
Población	Docentes de las escuela N° 1 "Bartolomé Mitre" y 107 "F.N.Laprida" N. primario
Criterio muestral	No probabilístico. Intencional
Población de estudio	10 docentes. Cinco de cada una de las instituciones, sus respectivos directivos y MOI.

El momento técnico metodológico es "el proceso en que se deciden y desarrollan las estrategias del encuentro con la realidad" (Vieytes, 2.004, p. 19). Es la forma concreta de responder a las preguntas iniciales (Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista, Lucio, P., 2.006)

La elección de uno u otro tipo de investigación según Vieytes ( 2.004), depende del producto que se espera obtener al finalizar el proceso investigativo.

Retomando la problemática a bordar referida a ¿cuáles son las causas a las que los docentes de primaria atribuyen el fracaso escolar en sus alumnos y cuáles las estrategias superadoras? ¿cuáles son los factores que inciden en la conformación de un fracaso escolar al decir de los docentes de primaria y con qué estrategias intervienen? ¿con qué argumentaciones explican el fracaso de sus alumnos los docentes de primaria y como intervienen ante ello? y en función de los objetivos propuestos, se llevará a cabo una investigación cualitativa por considerarla más adecuada al abordaje de las categorías propuestas y las características de la misma.

Esta metodología se basa en recolección de datos sin medición numérica, para establecer preguntas o reformularlas antes, durante y después de realizado el relevamiento y análisis de datos. (Hernández Sampieri et al. 2.006)

Tanto causas como estrategias docentes ante el fracaso serán comprendidas, interpretadas, desde el punto de vista de los sujetos actuando en un contexto determinado.

La metodología cualitativa, al decir de Vieytes (2.004), es inductiva, permite partir del análisis de cada caso para establecer regularidades. Busca la perspectiva del actor, interpreta los acontecimientos y los fenómenos al decir de los individuos que intervienen considerando ideas y significados que no son únicos, que se hallan en un continuo proceso de construcción. (Vieytes, 2.004).

La investigación cualitativa es holística y naturalista pues comprende a los objetos de estudio dentro del ambiente natural donde se desenvuelven cotidianamente; no se imponen visiones previas y se intentan suspender las propias creencias y perspectivas. Las variables no se manipulan experimentalmente y se registran tanto los datos manifiestos como los subyacentes.

“se preocupa por la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y viven” (Vieytes, 2.004, p. 69). Tiene, al decir de Ruíz Olabuénaga (1996), un carácter fenomenológico; una relación intersubjetiva entre las personas que conforman la unidad de estudio y la elaboración a priori de categorías no quita la posibilidad de incorporar elementos nuevos a medida en que la investigación avanza.

Tomando a Hernández Sampieri et al.(2.006), se pueden mencionar características de la metodología cualitativa: tiene la intencionalidad de describir y comprender más que explicar y predecir, la reflexión se constituye en un puente que vincula investigador y participantes donde los significados se extraen de los datos, no se fundamenta en estadísticas, no tiene

secuencia lineal, tiene gran riqueza interpretativa y, es a partir de los datos que se afinan preguntas y se van elaborando hipótesis. No prueba teorías, más bien las genera.

La investigación cualitativa es exploratoria, orientada a los procesos más que a resultados y concibe la naturaleza profunda y dinámica de la realidad, con registros narrativos de los fenómenos y con propensión a la comunicación y a la escucha, generalmente orientada a estudios en pequeña escala.

El investigador afirma pautas y problemas centrales del trabajo durante la marcha, no estando, a veces, operacionalizados desde el principio los conceptos, problemas e indicadores.

**El ámbito temático** es, en este caso, la educación, y más específicamente, las trayectorias escolares de los alumnos dentro del sistema educativo formal.

**El problema, las preguntas y objetivos** han sido antes planteados.

**La categoría general** de análisis es el fracaso escolar. Dada su ambigüedad conceptual se hace necesario acercarse a los indicadores a través de:

**subcategorías o dimensiones:** concepto de fracaso escolar, causas, manifestaciones, intervenciones pedagógicas, la diversidad y las evaluaciones en relación al fracaso escolar.

La investigación cualitativa se estructura en base a categorías, que se constituyen en constructos teóricos que no se recogen, no aparecen ni surgen sino que se construyen y se nombran para ser abordadas como unidades de análisis, como ejes conceptuales o núcleos temáticos.

Concretando una definición operacional, es decir, un recorrido de lo conceptual a lo empírico a fin de encontrar datos, factores medibles donde ubicar la situación en la que aparece la problemática a estudiar, se plantearán:

**Indicadores:** repitencias, deserciones, abandonos, violencia en la escuela, escasa atención, malas notas, alumnos en riesgo, propuestas de solución al fracaso.

**El tipo de investigación**, siguiendo la clasificación de Dankhe (1986), citado en Hernández Sampieri et al. (2006), comenzará siendo exploratoria. Al decir de éste último autor estos estudios examinan algo poco conocido, registran información que luego posibilita una investigación más amplia.

Los estudios exploratorios sirven para familiarizarse con un fenómeno desconocido, para determinar tendencias, pero con apertura a nuevos problemas, interrogantes y conceptos para futuros trabajos de profundización, por lo que no constituyen, muchas veces, un fin en sí mismos sino como determinantes de tendencias.

Pero contendrá elementos descriptivos ya que los mismos tratan características importantes de personas, fenómenos sometidos a estudio, tratando cada dimensión de manera independiente o conjunta, tratando de recoger información sobre los conceptos, dimensiones o componentes del fenómeno que se trata. (Dankhe, 1.986), citado en Hernández Sampieri et al. (2.006).

Los elementos descriptivos fundamentan luego las correlaciones, es decir, las relaciones entre variables (Hernández Sampieri et al. 2.006).

**La técnica utilizada:** será conversacional (entrevista no estructurada).

“La entrevista cualitativa es más íntima, flexible, abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández Sampieri et al. 2.006, p. 597).

Tomando al autor Goffman (2.006), la entrevista en profundidad, dentro de las técnicas conversacionales, nos remite a la dicotomía profundidad-superficie, donde lo profundo aparece como opuesto a lo superficial y es a través de ella que es posible descubrir, de manera indirecta, las creencias, intenciones, emociones de los sujetos.

Ruíz Olabuénaga (1989) nos habla de la entrevista no estructurada como entrevista en profundidad, cuya finalidad es comprender más que explicar. Cada entrevista podrá sufrir modificaciones según la información que se va recabando y siempre que sea necesario aclarar, profundizar; además de permitir recabar opiniones espontáneas, en un clima propicio al abordaje cualitativo, lo que la diferencia de un interrogatorio y sirviéndose de un instrumento como la guía de pautas que hace las veces de apoyo a la conversación, contemplando los temas a tratar.

Siguiendo a Vieytes (2.004), nos dice que **los instrumentos** son “las diferentes tecnologías de recolección de datos” (Vieytes, 2.004, p. 28). En este caso se usará, para la entrevista, la guía de pautas como instrumento de apoyo que contemple los temas a tratar sin ser necesario seguirlos exhaustivamente, a manera de un recordatorio a mano y a través de la cual se

orientará el trabajo en orden a las siguientes categorías de análisis: -concepto de fracaso- causas de fracaso- manifestaciones de fracaso- propuestas ante el fracaso- rol de la escuela ante el fracaso- intervención del adulto ante el fracaso- relación entre diversidad y fracaso- entre dispositivos de evaluación y fracaso- entre poblaciones en situación de riesgo y fracaso.

Si bien la guía de pautas organiza áreas o temas en un orden específico, deben considerarse sólo como ordenadores, como disparadores, bajo la pauta de aquello que puede ser importante trabajar primero: sobre temas generales para recorrer luego los específicos. Ello no debe impedir la libre circulación temática, pues se trata de una técnica de producción discursiva.

Las áreas son grandes tópicos que facilitan el desenvolvimiento y organización del discurso, no con la rigidez de un cuestionario del estudio cuantitativo.

### **La guía de pautas inicial:**

#### **Area 1: presentación. Contextualización**

#### **Area 2: concepto:**

- 2-1) Lo que significa “fracasar”/ tener éxito
- 2-2) Las situaciones o hechos que se consideran fracaso escolar.
- 2-3) Los que se encuentran en situación de riesgo educativo.
- 2-4) Aquello de lo que se priva al fracasado escolar.

#### **Area 3: causas:**

- 3-1) Los factores a que se atribuye fracaso, éxito o bajo rendimiento.
- 3-2) Como clasificas los motivos por los que un alumno no logra los resultados esperados.
- 3-3) Los elementos determinantes a la hora de decidir una repetición.

#### **Area 4: manifestaciones:**

- 4-1) Las actitudes, acciones, características en que se observa fracaso.

4-2) Las repercusiones del fracaso en el alumno: lo que observo en él.

4-3) Las repercusiones del fracaso en la familia y en la institución.

4-4) Las situaciones/ elementos que anticipan un fracaso escolar.

**Area 5: intervenciones pedagógicas:**

5-1) Como se evita o minimiza el fracaso desde la escuela.

5-2) Las estrategias que uso como docente ante el fracaso.

5-3) El papel de la práctica docente ante el fracaso.

5-4) Como se planifica la enseñanza ante situaciones de fracaso.

**Area 6: diversidad-fracaso:**

6-1) Las prácticas inclusivas que puede posibilitar la escuela.

6-2) Quiénes son los diversos en la escuela.

6-3) Como puede abordar la escuela las diferencias.

6-4) Los desafíos que le presenta la diferencia a la escuela.

6-5) Los fracasos atribuidos a la diferencia.

6-6) Las demandas que le corresponde atender a la escuela.

**Area 7: evaluación y fracaso:**

7-1) Los instrumentos con que evalúa, cómo?, con que referente?.

7-2) Las razones por las que evalúa.

7-3) Lo que se hace con los resultados.

7-4) Como se puede contribuir a incluir a través de las prácticas evaluativas.

7-5) Como se interpretan los resultados.

**Area 8: despedida. Agradecimiento.**

**Población:** es “el conjunto definido, limitado y accesible del universo” (Vieytes, 2.004, .

p. 28). Constituye la totalidad de elementos, seres, objetos que se desea investigar y de la cual se estudiará una fracción. (Ander-Egg, 1995)

**La población** a considerar serán los docentes de escolaridad primaria de las escuelas N° 1 “Bartolomé Mitre” y N° 107 “Francisco Narciso Laprida”, ambas de nivel primario y la MOI (Maestra Orientadora Integradora) de cada una de ellas.

**Criterio muestral:** no probabilístico. Los elementos de la población tienen distintas probabilidades de ser elegidos. Será intencional, teniendo en cuenta que los resultados obtenidos no pueden generalizarse a la totalidad de la población de estudio pero sí permite profundizar en la experiencia de los actores desde ellos mismos, siendo voluntaria su participación. (Vieytes, 2.004)

“La muestra en el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar datos, sin que necesariamente sea representativo del universo” (Hernández Sampieri et al. 2006, p. 562).

Los autores plantean que las acciones destinadas al muestreo cualitativo se inician desde que se plantea el problema y tan importante como plantearse quienes van a ser medidos es el planteo de que casos interesan y donde encontrarlos.

Hernández Sampieri et al. (2.006) sostiene que el muestreo es propositivo, que comienza con un reconocimiento del ambiente, de casos y luego de individuos.

“El tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad.” (Hernández Sampieri et al. 2.006, p. 561). Las muestra no probabilísticas o dirigidas posibilitan la inmersión en el campo y dan riqueza a la obtención de datos.

Finalmente expresa el autor que la muestra final se reconoce cuando se van obteniendo datos, cuando éstos no suman a la investigación, cuando se satura, cuando no aparece información novedosa, se va constituyendo; el tamaño final de la muestra puede ser distinto del inicial pero que de todos modos no debe usarse como representativa de la población en investigación cualitativa.

**Población de estudio:** es “conjunto de individuos extraídos de la población” (Vieytes, 2.004, p. 28)

La misma se conformará con 10 docentes, 5 de cada institución, correspondientes a quinto y sexto año de primaria, y la Maestra Orientadora Integradora (MOI) de cada una de ella.

Siguiendo la clasificación de Creswell, (2.005) citado en Hernández Sampieri, R. et al. (2.006), en cuanto a la tipología de muestreo no probabilístico, la población de estudio será de voluntarios, diversa en cuanto a edad, sexo, antigüedad docente, cargo docente, a fin de mostrar la complejidad del fenómeno, sus coincidencias y diferencias, homogénea en cuanto a que son unidades de análisis que comparten rasgos comunes en tanto a la profesión, y de expertos en el caso de MOI, que pueden aportar riqueza a las hipótesis.

En todo proceso de inmersión inicial en el campo, y siguiendo la clasificación del autor antes citado, la elección de unidades como población de análisis debe estar basada en el planteamiento del problema pero en el transcurso de las acciones puede haber un replanteo del mismo que modifique la población inicial de estudio siendo necesaria la incorporación de unidades nuevas, ya sea por bola de nieve, de casos importantes, confirmativas: cuando se presentan contradicciones, de profesionales u otras que aporten riqueza al proceso.

**El análisis de datos** considerará la articulación y estructuración de los mismos a fin de poder describir las experiencias recabadas. Es un proceso paralelo a la misma recolección de información que considera todas las reflexiones registradas y se llevará a cabo a través de un proceso de triangulación hermenéutica en los siguientes pasos:

- Recopilación de información en base al instrumento señalado (guía de pautas), y según criterios de pertinencia (lo que se relaciona el tema) y relevancia (lo que es importante, asertivo).
- Revisión de todo el material seleccionado.
- Codificación de datos en función de las subcategorías o dimensiones. Se extraerán los conceptos principales que aparecen al decir docente en cada una de ellas.
- Triangulación de la información de cada subcategoría. El camino para develar información será inferencial y se sacarán conclusiones ascendentes agrupando respuestas relevantes, clasificándolas según coincidencias o disparidades, o por tendencias, siempre en base a los criterios de pertinencia y relevancia, llegando a una conclusión para cada subcategoría.
- Triangulación de la información entre las dimensiones en búsqueda de relaciones.



- Triangulación con el marco teórico y los antecedentes. Los elementos del marco teórico serán la fuente de interpretación de datos y ordenador de conclusiones, encontrando nexos y asociaciones que permitan tales interpretaciones.
- Conclusiones en base a los criterios de: validez, es decir que el fenómeno sea explicado en profundidad, como sinónimo de verdadero, y confiabilidad, que a diferencia de la investigación cuantitativa donde se controlan y miden variables haciendo posible las generalizaciones, en la investigación cualitativa, en una realidad social que es cambiante y ambigua, depende del entrenamiento del investigador, de las técnicas de análisis de datos, sabiendo que la participación humana en la interpretación no es neutra, con las consiguientes limitaciones que ello acarrea.

## Desarrollo:

En el cuadro siguiente se consignan las regularidades que se registran en las expresiones docentes ante cada una de las categorías trabajadas: a continuación se analizan cada una de ellas en función del marco teórico propuesto.

<b>Fracaso escolar</b>	<b>Representaciones docentes</b>
<b>Concepto</b>	Aprendizajes no logrados. Evaluaciones con malos resultados. Objetivos no alcanzados. Contenidos que no se afianzan ni aplican. Escaso manejo de la lecto-escritura.
<b>Causas</b>	Escasos hábitos de estudio, de concentración, de memoria. Problemas emocionales. Reiteradas licencias docentes. Escasas estrategias pedagógicas, contenidos no actualizados. Reiteradas inasistencias. Escaso vínculo alumno-docente. Falta de motivación, de seguridad, de interés. Falta de compromiso institucional, proyecto inflexible.
<b>Manifestaciones/repercusiones</b>	Reiteradas repitencias y abandonos Tristeza, descontento, depresión, violencia, rebeldía, resentimiento, frustración, apatía. En la familia: falta de confianza en el alumno, abandono, resignación, castigos, descontento hacia él, cambio de institución, cuestionamientos. En la institución: malestar, incertidumbre, desconfianza en su proyecto, solicitud de apoyo a profesionales, tensiones internas.

<p><b>Intervenciones pedagógicas</b></p>	<p>Solicitud de apoyo a la familia, estimular vínculos.</p> <p>Adaptaciones curriculares (contenidos y actividades)</p> <p>Revisión de las prácticas docentes, integrar contenidos, propiciar un currículo flexible, concebir un alumno activo, y la heterogeneidad.</p> <p>Solicitud de apoyo a profesionales.</p> <p>Trabajo con la MOI.</p> <p>Adecuación de las evaluaciones.</p> <p>Propiciar el vínculo con la familia.</p> <p>Trabajar en equipo.</p>
<p><b>Diversidad y fracaso</b></p>	<p>Diversidad en las formas de aprender, en los saberes previos, de intereses ante una propuesta homogénea (riesgo pedagógico).</p> <p>Diversidad socioeconómica, en formas de relacionarse, de compartir, de aceptar normas, de estilos de vida ante el modelo escolar (riesgo de integración).</p>
<p><b>Evaluación y fracaso</b></p>	<p>Evaluar para saber si incorporaron los contenidos, para promocionar, evaluar el proceso.</p> <p>Para saber si aprendió, para reorientar, para saber si enseñé bien, para tomar decisiones, siempre en base a criterios preestablecidos y a una norma de excelencia que contribuye a minimizar o potenciar fracasos.</p>

**El fracaso escolar y su concepto:**

En cuanto al **concepto** de “fracasar” en la escuela aparecen, en las representaciones docentes, significaciones como: aprendizajes no logrados, evaluaciones con malas calificaciones, objetivos no cumplidos, lecto-escritura no afianzada, contenidos que no pueden aplicarse, el riesgo educativo como sinónimo de fracaso.

*“...podemos ver como fracaso aquellos que no logran los objetivos propuestos; desde otra mirada podemos ver como éxito los logros alcanzados...” María MOI.*

*“...el éxito o fracaso escolar están dados por el cumplimiento o no de las metas o expectativas que la institución o el docente se plantean respecto a los niños para un determinado tiempo...” Marina 5to grado.*

Aparece un denominador común que es la insuficiencia en los resultados académicos de los alumnos en relación a los objetivos fijados por la institución para el nivel académico cursado; insuficiencia que es académica y las notas como indicador oficial de rendimiento.

Así aparecen, por un lado, los resultados esperados traducidos en números y que son producto de evaluaciones y, por otro lado, resultados que surgen de una comparación con un nivel “estándar” de “excelencia” que desde la institución se fija para ser alcanzado y que marca el límite entre éxito-fracaso.

Bajo el concepto de “fracaso” escolar se integran manifestaciones a nivel educativo como repitencia, abandono, deserciones y, muy ligado esto, la situación de riesgo educativo como si el mismo fuera un anticipo del posterior fracaso.

Si bien el derecho y la obligación de cursar la escolaridad primaria están regidos por leyes nacionales y provinciales y las consiguientes medidas asegurativas, aparece como reiterativo que las condiciones de origen, de marginalidad y la situación de pobreza económica en que muchos niños/as viven, reducen las posibilidades de concreción de una trayectoria escolar exitosa y desafían a las instituciones. Las diferencias sociales aparecen aquí como marcando desigualdades educativas o desafiando a las trayectorias teóricas propuestas.

*“...el fracaso escolar está muy ligado al entorno del niño y debe tenerse en cuenta el entorno familiar, la escuela, el entorno social del niño...” Laura 5to grado.*

*“...mucho tiene que ver en el fracaso la familia del alumno, como lo estimulan y también, sin duda, la escuela y el entorno social donde se desenvuelve...” Marina 5to grado.*

Retomando los conceptos del marco teórico inicial, Ander Egg (1999) nos dice que el fracaso escolar se relaciona con no alcanzar el nivel de conocimiento que exigen los objetivos educativos y, más reciente, Perasi (2.009) lo define como disconformidad entre lo planteado por la institución educativa y el grupo social destinatario de la propuesta, con lo que se pone el acento en un fracaso que es sinónimo de exclusión, más allá de los malos resultados; que es un “desencuentro” más que nivel de rendimiento académico.

Aparece, en expresiones docentes, muy relacionado el fracaso a las situaciones de riesgo, a la pobreza, a la pobreza económica como portadora de otras como la pobreza de expectativas, de estímulos, de apoyo, de contención, que hace que muchas necesidades, no sólo las básicas, queden insatisfechas. La influencia y la motivación ante la propuesta de la escuela, en hogares de familia de muy escasos recursos, se ve limitada.

En las representaciones docentes acerca de lo que significa fracaso en la escuela surge también la relación con las nuevas alfabetizaciones, como categoría que plantea una revisión de la propuesta escolar teniendo en cuenta que estar alfabetizado hoy supera ampliamente el manejar instrumentos de lecto- escritura para abarcar la compleja red de conocimientos que un ciudadano necesita tener para analizar y participar crítica y autónomamente de los hechos del entorno social y para no quedar marginado de la vida política, ciudadana y del trabajo, por lo tanto tener “éxito” en la escuela ya no es sólo leer y escribir.

El Programa “Alfabetización para Todos”. Una década de alfabetización, desarrollado por la Unesco (2.005), define la complejidad del término diciendo:

...la alfabetización es la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados a diversos contextos. La alfabetización involucra un continuo de aprendizaje que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada” (Unesco, 2.005, p.21).

Así entendida, la alfabetización no es una adquisición natural, es el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural, la lengua escrita, como alfabetización inicial, pero para que la misma garantice la distribución del conocimiento y se relacione con la equidad y la calidad, debe constituirse en un proyecto político, social y, además, pedagógico.

Siguiendo con lo expresado en el documento antes mencionado, la alfabetización misma lleva al crecimiento, favorece la autonomía, estimula la autoestima, la toma de decisiones

responsable, promueve los procesos de comunicación; en tanto que el derecho a la educación incluye el derecho a ser alfabetizado.

*“...tener éxito es incorporar conocimientos que puedan transferirse a otros momentos de la vida...” Estela 6to grado.*

Al respecto del riesgo educativo María Teresa Sirvent (1998) nos habla de la “construcción” del concepto para hacer referencia a la posibilidad que tiene un conjunto de población de quedar excluido de la vida política, social y económica según el nivel educativo alcanzado.

La autora expresa que hablar de “riesgo educativo” nos debe llevar a pensar en un concepto generado en un proceso cultural y no en una propiedad natural, innata del sujeto como lo señalaron los análisis tradicionales con el consiguiente impacto en las condiciones de educabilidad atribuida a los sujetos.

Esa condición de “riesgo” no debe confundirse con un anticipo de fracaso, debe plantearse, en todo caso, ¿en riesgo de qué?, ¿riesgo para quién?, ¿qué riesgo?...

Gabriela Diker (2.003) hace referencia a expresiones como “vulnerable”, “marginal” como nombres que designan diferencias pero también como rótulos sociales construidos que llevan al alumno a situaciones de desprotección ante lo que exige la escuela.

*“...es preferible hablar de dificultades y no de fracaso, porque da la sensación de problema definitivo...” Laura 5to grado.*

*“...en el fracaso encontramos niños con dificultades y acciones educativas poco acertadas...” Marisa 6to grado.*

Así, en representaciones docentes, el fracaso escolar priva al alumno no sólo de conocimientos y de promoción sino de posibilidades de inserción en su grupo de pares, de autoestima, de compartir inquietudes, de confianza en sus posibilidades.

### **Las causas del fracaso escolar:**

En una primera dimensión de análisis se trabajó el fracaso escolar desde su concepto como el no cumplimiento en tiempo y forma de los objetivos escolares pero una segunda dimensión que complejiza el tema se da cuando se lo relaciona con las causas que lo provocan.

En las representaciones docentes acerca de las causales de fracaso en la escuela aparecen: escasos hábitos de estudio, problemas emocionales, licencias reiteradas de los docentes, escasez de vínculos con los docentes, falta de estrategias pedagógicas adecuadas a cada caso de fracaso, factores socioeconómicos, falta de apoyo familiar, escasas motivaciones, fisuras en la propuesta educativa, falta de compromiso institucional.

Retomando la perspectiva teórica planteada al comienzo se visualizan en las significaciones docentes las tres posturas: la que señala las causas en el sujeto, la que las ubica en la institución y sus prácticas y las que la refieren a una multicausalidad entre las que se hallan factores sociales, económicos, personales e institucionales relacionados a fracasos.

Haciendo lectura de los motivos por los cuales se fracasa en la escuela al decir de los docentes, es posible agrupar de la siguiente manera:

Los que refieren a causas individuales: más orientadas a factores emocionales o afectivos que a problemas de origen biológico: escasos hábitos de estudio, falta de concentración, de memoria, de estímulos, de perseverancia, de seguridad, de voluntad, de dedicación.

Los que refieren a causas institucionales: relacionados con programas, planificaciones, estrategias docentes, contenidos no actualizados.

Los que refieren a causas externas: factores socioeconómicos, ambiente familiar poco propicio, clima educativo desfavorable en cuanto a relaciones escuela familia.

Se destaca que el denominador común en la representaciones docentes sobre causas de fracaso es partir de considerar la escuela como un espacio abierto y en interacción con el exterior, de quién ésta (la escuela) recibe mandatos, objetivos, valores y contenidos, y es en esa trama de intercambios donde se dan los fracasos por lo que la separación de causas de fracaso en la escuela es a fines teóricos pues entre ellos hay una repercusión dialógica.

*“...para identificar razones de fracaso escolar, las capacidades, limitaciones no deben ser consideradas aisladamente sino en el contexto de circunstancias en que vive el niño...”*

*Laura 5to grado.*

*“...la sumatoria de situaciones, prolongadas en el tiempo, tienen como resultado la repitencia y el abandono...” Marina 5to grado.*

El alumno es considerado como un ser integral y los problemas emocionales se manifiestan tanto en niños con carencias afectivas como en sobreprotegidos, acarreándoles inseguridad, hiperactividad, dificultades de integración, que llevados a la escuela se traducen en desencanto, falta de atención, agresividad, falta de interés como sinónimos de fracaso.

Si partimos del marco teórico planteado al comienzo, donde aprender es “apropiar” y “ligar” saberes, tanto atención como memoria y elaboración se constituyen en pilares para poder armar circuitos cada vez más complejos que lleven al alumno a inscribir lo percibido.

Dicha complejidad es la que permite armar, desarmar, desentrañar, ir a nuevos logros, traducir con palabras propias, pensando en una inteligencia que no es ajena ni autónoma de la afectividad.

*“...los niños con apoyo y contención difícilmente fracasan y si lo hacen son también apoyados y superan dificultades”...Analía 5to grado.*

Dentro del segundo grupo se destacan las causas atribuidas a la práctica institucional y los docentes destacan como causales de fracaso las relacionadas a la falta de articulación y secuencias en los contenidos, a las estrategias usadas por los docentes y las estrictamente relacionadas al quehacer docente en el aula, como la necesidad de contar con grupos más reducidos para un trabajo más individualizado, de contar con más espacios compartidos, haciendo notar que muchas veces se hace necesario reflexionar sobre la propia práctica para determinar cuáles son las cuestiones institucionales que están obstaculizando mejores logros.

*“...como consecuencia de inadecuación de objetivos, procedimientos, evaluaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje...” Marina 5to grado.*

*“...se pueden minimizar fracasos conociendo necesidades e intereses de los niños, adaptando los contenidos que tenemos a sus características...” María MOI.*

El ambiente escolar, como fue tomado en el referente teórico inicial, no es sólo ambiente físico, cuenta con una dimensión humana y un clima escolar que se genera en acciones de cohesión y cooperación y la dimensión pedagógica de la institución da cuenta de un conjunto de procesos de socialización a través de contenidos que han sido diseñados a tal fin y que la escuela concreta en un currículum (Terigi,F.2004), en el cual aparecen, por un lado, lo que



está prescrito y “debe” enseñarse y por otro lado lo que efectivamente es “enseñado” y lo verdaderamente “aprendido”, constituyendo esto último un currículum real.

En los conceptos anteriores nuevamente se registra como posibilidad de fracaso escolar el “desencuentro” entre la propuesta oficial, las transposiciones y la cultura experiencial que el alumno trae de su socialización primaria.

Ese currículum, como construcción colectiva, dice Terigi, F. (2004), también encierra lo oculto, refiriéndose a lo que ocurre en las aulas y en las instituciones y que no se halla escrito ni planificado, pero ocurre en ese diario quehacer. Así el currículum no es neutral, sufre concreciones y adaptaciones que de no ser consensuadas esconden procesos rutinarios, encasillamientos, desajustes, desconocimiento y resultados que no son los esperados.

El proceso de reflexión sobre esto oculto involucra los contenidos que se enseñan y lo que verdaderamente se aprende; las actividades propuestas y su significación para el alumno, la metodología que se usa, y otros que tienen parte importante en los resultados esperados/logrados para intentar descifrar si no se convierte lo “oculto” en causa de fracaso.

El tercer grupo de causas, al decir docente, es el que proviene del ámbito familiar y social: el apoyo que recibe, los vínculos que genera con su familia y luego con la escuela, el involucramiento de la familia en la trayectoria escolar son los pilares que colaboran en evitar fracasos.

*“...se debe lograr que los niños confíen en la escuela como un ámbito de su vida valioso y necesario para organizar su presente y su futuro...” Estela 6to grado.*

En consonancia con el primer grupo, se da gran protagonismo al ámbito emocional en la escuela ya que se aspira a una formación integral del alumno. El impacto de sentimientos positivos acrecienta seguridad y confianza con impacto también positivo en el rendimiento.

Las nuevas organizaciones familiares, las demandas del mundo del trabajo, el mayor tiempo que se dedica a éste en muchos hogares redundan, a veces, en desatención, generando soledad, tristeza, falta de acompañamiento, que repercuten en la vida escolar y en las trayectorias de manera negativa.

Lo antes mencionado nos lleva a considerar las nuevas subjetividades del siglo XXI: si bien con Descartes el sujeto fue el sujeto de la conciencia, pleno, dueño, autónomo y racional, como garantía de saberes universales, podemos hoy hablar de un segundo momento en la

configuración del “sujeto alumno” ya no soberano, sino dividido, escindido, oprimido y que se constituye entre dualidades: interior-exterior, ideología-conciencia, latente-manifiesto, auténtico-inauténtico, signifiante-significado,; es decir, un “sujeto alumno” con el que el sistema educativo se involucra en su constitución entre tensiones y condiciones de posibilidad que lo determinan, que lo hacen un “ser” en el mundo.

En palabras de los docentes es muy importante el vínculo que se genera con el alumno al interior de la institución para evitar fracasos y en este sentido cabe reflexionar sobre si la cultura escolar tiene conexión con las vivencias del alumno, si las respeta, si se acepta que hay una cultura experiencial que necesita ser reconocida, si se reconoce a los socialmente desfavorecidos, si se incorpora lo afectivo junto a lo intelectual, si la propuesta es única o diversificada.

Estos planteos llevan a ubicar la escuela como escenario social complejo ante las posibilidades de tener éxito o no en ella partiendo de que en sus contenidos no hay sólo conceptos, sino procedimientos y actitudes y que la inteligencia afectiva ayuda a enfrentarse a situaciones problemáticas y a orientarse a conquistar metas y a buscar estrategias reguladoras con mayor esfuerzo y dedicación.

Lo que es reiterativo en las apreciaciones de todo docente es la capacidad natural de aprender que tiene cada niño y en un modelo de relaciones familiares positivas esto se ve beneficiado. La posibilidad de diálogo, la inculcación del respeto por las normas, la tolerancia, las instancias de participación que se le ofrezcan, harán que sea más propenso a desenvolverse en un ámbito donde también se enseñan y comparten todos esos valores y, como dice Perrenoud (1996), generar la posibilidad del encuentro educativo.

### **Manifestaciones/repercusiones del fracaso escolar:**

Una tercera dimensión surge de relacionar el fracaso escolar con sus manifestaciones o repercusiones: en las representaciones docentes el fracaso repercute en el alumno, en los docentes, en la institución y en la familia.

En los alumnos en repitencias, abandonos, en tristeza, descontento, depresiones, resentimiento, violencia, agresividad.

En cuanto a la familia las repercusiones de un fracaso escolar son variadas: se manifiesta en abandono hacia el niño, falta de confianza en él, resignación, aplicación de castigos, cambio de institución por descontento con la misma, búsqueda de apoyo particular, consultas con profesionales de la salud, en tanto otras lo toman con naturalidad.

*“...existen familias que cuestionan...otras sienten que lo ya logrado es todo lo que pueden...”*  
*María MOI.*

*“...en algunas, la frustración...en otras la idea de la incapacidad del niño...”* Marina 5to grado.

*“...consideran que han perdido el tiempo y los recursos...”* Laura 5to grado.

La institución se ve con alumnos con sobre edad, repitencias, problemas de disciplina.

Los síntomas más manifiestos son la exclusión y el abandono; el malestar y el conflicto que se hacen presentes en alumnos, docentes y en la institución toda; el desorden, la violencia, el descontento, la falta de integración; la escuela pasa a ser un lugar ajeno, incomprensible, carente de sentido: es un lugar de otros.

*“...cuando no podemos lograr una respuesta por parte del alumno, y cuando hablo de respuesta, digo cuando no hay un mínimo de demostración de interés del alumno...”* María José MOI.

Las situaciones de fracaso demandan a la escuela y muchas veces ésta queda sin respuestas, desconfía de sus propuestas pero no encuentra alternativas.

Se generan contradicciones que recorren espacios institucionales y llegan al cuestionamiento docente, a su función tal y cual fue concebida. Las exigencias y demandas se profundizan ante nuevas situaciones sociales que la exceden: las nuevas subjetividades, distintos modos de relacionarse, la revolución de la tecnología y las comunicaciones que hacen que la escuela no sea ya el único espacio generador de conocimientos y significaciones; su palabra que fue asiento de verdades incuestionables, hoy se pone en duda; la forma tradicional de disciplina es sustituida por una forma más democrática, las formas de establecer normas de convivencia, de definir las, de acordar que reemplaza a la tradicional “imposición”.

Una mención especial, hablando de las nuevas subjetividades, es pensar en la caída del sujeto de la modernidad, de ese sujeto sede del saber, de ese sujeto racional y la razón como facultad de la naturaleza humana; de ese sujeto protagonista de la historia y garante de certezas.

Las nuevas concepciones de subjetividad, ya no como mismidad, que no dio lugar para las diferencias, hoy van dejando lugar al reconocimiento del “otro” como absolutamente necesario en la relación de alteridad y nos invita a replantear el saber, la formación, el aprendizaje, la enseñanza como acontecimientos que involucran riesgos, incertidumbres, transformaciones y aperturas con un devenir de deseos, de inquietudes.

Ya no está asegurada por sí misma la transmisión del conocimiento, ya no están garantizados los resultados, ya no todo es controlable y medible; aparecen nuevas percepciones de tiempo y espacio:

El poder de las imágenes satelitales, de los veloces medios de comunicación y transporte, y el poder de la imagen que supera a la del mensaje; los “no lugares” que agolpan multitudes sin comunicación ni intercambios, y el tiempo que deja de ser pensado como lineal y continuo presente-pasado- futuro, para ser percibido como experiencia unitaria y continua, como un presente que encierra todo el pasado y que condiciona el futuro, traen cambios sociales, culturales y políticos que ubican a la educación ante una necesidad de reevaluar sus fundamentos.

Ya no se trata de preguntarse por un fin predestinado sino de las condiciones mismas de posibilidad de concretarlo entre victorias y derrotas, sorpresas, aciertos y desaciertos.

La subjetividad ahora pensada desde el lugar de producción, de sus condiciones, implica para la educación grandes desafíos tales como pensar en una nueva relación sujeto-objeto, sabiendo que el sujeto cognoscente no conoce permaneciendo idéntico a sí mismo, sino en pos de una perturbación; un sujeto que con sus intenciones y pasiones constituye y se constituye en el mundo que habita y en un sujeto ético que tiende a la libertad como realización de su esencia.

El fracaso escolar, ante las nuevas subjetividades, abre un espacio a lo instituyente y en relación al marco teórico propuesto es posible relacionarlo con expresiones docentes que señalan que el juicio emitido por la escuela trae consecuencias al alumno: visibles o formales (que son las inmediatas, como las repeticiones) y otras informales o menos visibles (como el menoscabo a la autoimagen, a su identidad, su autonomía).

*“...la escuela, igual que los padres, cuando elogian, motivan, alientan, colaboran en que siga adelante...” Estela 6to grado.*

Tanto las repercusiones formales como informales tienen un costo social para el alumno, para su familia, para la escuela y para el mismo sistema educativo que se ve sacudido en lo económico, en lo estructural, en sus políticas pedagógicas.

Recurriendo nuevamente al marco teórico del que se parte y referenciando a Skliar (2007), se trata de pensar en el “otro” y en “nosotros”, y en ese nosotros en esa población desfavorecida que generalmente no es la que cuestiona sino que acepta pasivamente la valoración que la escuela hace de ella.

Los docentes destacan el papel de la familia y las repercusiones que el fracaso escolar tiene en la misma y a la vez el impacto sobre el alumno.

Muchas veces existe una diferencia de códigos con la propuesta de la escuela y surgen frases como: no se interesan..., no saben..., no pueden..., no lo apoyan...y otros que evidencian que muchas familias quedan desarmadas ante una demanda que no encuentra posibilidades de ser atendida.

En la familia se toman distintas posiciones ante un fracaso en la escuela: desde una actitud abierta y colaborativa a una encubierta y negadora del problema. Se rompen las expectativas puestas en el alumno, a veces se usan castigos, agresiones verbales, invade la sensación de haber malgastado dinero y tiempo; otros se sienten fracasados en su labor de padres, con sentimientos de culpabilidad que se proyectan al niño.

Toda disfuncionalidad en la familia constituye un riesgo al rendimiento escolar y junto a ello consecuencias emocionales como distracciones, agresividad; producto muchas veces de mensajes familiares que se reciben y que impactan negativamente.

Al decir docente, si el alumno pertenece a un medio donde el éxito no es un valor fundamental, seguramente se tomará el fracaso con naturalidad; si son exageradas las expectativas puestas en el niño y las demandas hacia él, habrá frustración al no poder responderlas; si hay abandono e indiferencia hacia los resultados escolares, habrá desinterés y falta de esmero por parte del alumno.

En cuanto a las repercusiones en el alumno de sus resultados escolares, los docentes expresan que aparece la apatía, desinterés, rebeldía, violencia, falta de escucha y participación, escaso

respeto por las normas escolares, que pasan a reforzar el fracaso con la consiguiente y paulatina exclusión.

*“...al alumno le provoca sentimientos de frustración, vergüenza, enojo, inferioridad...” Estela 6to grado.*

*“...en el alumno repercute en baja autoestima, humillación...” Laura 5to grado.*

Como consecuencia de ello se ve una inteligencia empobrecida, baja autoestima, sentimientos de inferioridad, maltrato entre pares que genera un clima de clase tenso que a veces tiene como escenario el patio y los recreos.

*“...cuando el niño no puede cumplir con sus tareas áulicas evidencia desinterés, se aburre, tiene actitudes de violencia, no logra integrarse...” Marina 5to grado.*

En las representaciones docentes acerca de las manifestaciones de fracaso en la escuela aparecen las nuevas subjetividades producto de las nuevas tecnologías que a veces suman a las actitudes de violencia como exceso de videojuegos, donde se exaltan estereotipos que no son los que requiere la escuela y que enaltecen la competencia y el exitismo como valores que llevan a adoptar actitudes y comportamientos tendientes a solucionar problemas usando violencia ya sea física o verbal.

Coincidentemente con el mensaje propiciado por la escuela y la familia ante el fracaso, aparecen los alumnos sumamente afectados por esto y con deseos de superación, como también aquellos que se sienten frustrados y se culpabilizan: “no sirvo para esto”, “no es lo mío”, “no tengo suerte”, o los resignados que desean abandonar la escuela sin intentos porque depositan las culpas en ella y no confían en su propuesta: “me voy a trabajar”, “no me interesa”, “no me gusta”, “total para qué”.

Además del impacto que tiene un fracaso escolar en las instituciones, en los alumnos, en las familias, se percibe que el mismo no pasa por alto las prácticas docentes. Las representaciones que el propio docente tiene de sus alumnos influncian su quehacer y repercuten en el alumno: el docente no es un elemento neutro a la hora de pensar ¿A quiénes enseño? ¿Qué enseño? ¿Cómo enseño? ¿Para qué enseño? ¿Cuándo mis alumnos aprenden? y tantas otra preguntas que direccionan cada decisión tomada.

Así como no es neutro en cuanto a decisiones tampoco lo es afectivamente pues la percepción que tiene de sus alumnos se ve influenciada por sus propios valores, por los objetivos que le

plantea la institución, por sus experiencias previas, por los estereotipos y prejuicios que comparte con los colegas. En fin, presente en él la misma diversidad que encuentra en sus alumnos.

*“...el alumno nota la mirada que ponemos sobre él y esto genera que el mismo piense que sus capacidades son limitadas...” María José MOI*

La repercusión de las actitudes asumidas por el docente tienen expresiones diversas: los que sólo piden que repitan tareas porque “falta ejercitar”; los que adoptan la compasión porque “pobrecito”; los que bajan los brazos porque “no se puede hacer nada”; los que se amoldan al alumno pues “sólo esto puede hacer”; y ante todos estos prejuicios el alumno recibe mensajes y responde con conductas indiferentes, molestas, adaptativas, agresivas...

### **El fracaso escolar y las intervenciones pedagógicas.**

Comenzando el análisis se hace necesario recurrir al marco teórico donde se hace referencia al término “estrategia” como el plan general, como el gran plan que orienta, proyecta y dirige una tarea destinada, en el caso pedagógico, a revertir, modificar o mejorar resultados escolares.

Las estrategias comprenden un conjunto de acciones ordenadas y consecutivas, es decir, de procedimientos, pero también incluyen un conjunto de reglas, normas y formas de llevar adelante actividades específicas que se convierten en técnicas, como así también son portadoras de metodología pues se trata de una sucesión de pasos o actividades que tienen una secuencia lógica y un fundamento psicológico.

Es recurrente que en las representaciones docentes se usan tanto procedimientos, técnicas, actividades o estrategias como sinónimos pero siempre como acciones que intentan lograr mejoras en los resultados adversos.

En la voz de los docentes las intervenciones ante un fracaso escolar comienzan por la solicitud de apoyo a las familias, por el diálogo y la comunicación con las mismas, por la intervención de especialistas para la detección y apoyo ante situaciones problemáticas.

Adaptar contenidos y actividades, rever la práctica docente, una adecuada planificación que haga a la organización pedagógica de la institución, la adopción de criterios comunes en

cuanto a evaluación, la elaboración de actividades de repaso, el pedido de trabajos prácticos, actividades que integran contenidos, son las estrategias que aparecen reiterativas intentando una solución ante los fracasos desde lo pedagógico.

Analizando los planteos docentes acerca de las estrategias que utilizan para enfrentar fracasos en la escuela pueden observarse orientadas a tres grandes grupos que son coincidentes con las causas ya mencionadas: a las familias, a la propia práctica docente y a las instituciones educativas en su dimensión organizativa, a través de su proyecto, de su compromiso con las oportunidades educativas que brinda.

En su mayoría los docentes explicitan que si dentro de las causas del fracaso se mencionan las prácticas pedagógicas es posible minimizarlos a través de una revisión de la modalidad pedagógica. Se expresa como primera intervención la importancia de dar cuenta a las familias de los resultados, de contar con el apoyo de las mismas y con la ayuda de profesionales; compartir con ellos la problemática.

*“...acercar a la familia y crear conciencia de la importancia de la escuela..., crear en el niño confianza en la escuela como ámbito de su vida muy valioso..., que se integre con una atención personalizada...” Marisa 6to grado.*

*“...es importante el trabajo con el equipo técnico, con el acompañamiento de la familia..., que las instituciones acompañen a las familias más vulnerables...” María MOI.*

*“...es importante el trabajo con la MOI, con su colaboración en la adaptación de actividades...” Sonia 5to grado.*

*“...investigar los motivos, interiorizarme y solicitar acompañamiento de la familia...” Delfina 5to grado.*

Retomando el marco teórico trabajado, el concepto de fracasar no sólo refiere a obtener malas calificaciones y “reprobar” exámenes sino que muchos son los indicadores que anticipan un fracaso y que, con ayuda de los agentes primeros de socialización como lo es la familia, pueden no sólo detectarse sino atenderse.

Boggino (2.006) dice que se hace necesario deconstruir toda una trama de producción de obstáculos para encontrarse con indicadores que orienten a estrategias de solución.



Expresiones como “no tienen hábitos”, “vienen de otra cultura”, “no respetan normas”, “no tienen estímulos”, “en esa casa no se lee” dan cuenta del peso que tiene en la escuela, en las significaciones docentes, lo que Bourdieu (1.979) llama el capital cultural en estado incorporado, como un capital personal, un “hábito” que el autor define como un conjunto de disposiciones adquiridas en el mundo social pero que condicionan la adquisición del capital cultural en estado institucionalizado que ofrece la escuela a través de sus certificaciones.

Generando un vínculo con el contexto familiar está el pedido de apoyo y de aliento al compromiso, que se motive, se escuche, se comparta con la escuela, se apoye la cultura del esfuerzo pues todo ello fortalece la autoestima y el deseo de participar y de ser escuchado.

*“...crear un vínculo con el niño, generar un clima propicio...trabajar en grupos...evaluar su progreso en relación a un comienzo...indagar sus intereses y fortalezas...” Marina 6to grado.*

Se explicitan intervenciones pedagógicas concretas como estrategias para evitar fracasos tales como: adaptaciones en los contenidos, articulación de los mismos, incorporación y tratamiento de problemas de la vida diaria, trabajos prácticos que posibiliten mayor participación y autonomía del alumno, mayor libertad para aplicar estrategias aprendidas fuera de la escuela.

*“...Busco estrategias nuevas, trabajo en grupo, aprender con el otro, planificar otras actividades...” Marina 5to grado.*

En las propuestas puede verse la instancia donde el docente asume su parte de responsabilidad en cuanto a los logros académicos. Puede verse, siguiendo el concepto de currículum planteado por Flavia Terigi (2.004), y considerado en el marco teórico, que hay una apretura a la revisión de criterios donde se piensan ¿los de la escuela? ¿los del docente? ¿los de la propuesta oficial? ¿los intereses del alumno? ¿el currículum real o el prescripto?.

...Lo que el otro quiere de distinto, lo que necesita o piensa de distinto, no sólo es una posibilidad, es la condición misma de estar en el mundo con otros. De hecho, la inexistencia de esta legitimidad colocaría al otro como un mero obstáculo para la realización de mis intereses que quedarían así posicionados como los únicos a tener verdaderamente en cuenta... (Blejmar, B. 2.005. p.107).

El autor plantea al otro reconocido justamente en su diferencia, por lo tanto necesito al otro y no del otro para construir juntos.

*“...adaptar contenidos, ofrecer atención personalizada, usar recursos didácticos acordes...”*  
*Lucrecia 6to grado.*

Tradicionalmente las estrategias didácticas se redujeron a aplicar métodos y actividades alternativas pero si éstos son para todos iguales no se adaptan a la forma propia de aprender de cada alumno (Boggino,N.,de la Vega, E. 2.006).

Si se parte de una postura única de razonamiento, de un único procedimiento lógico para todos, de actividades comunes a todos, como subrayar, repetir, leer, exponer, buscar, ejemplificar, deducir, etc...se reitera la uniformidad versus la diversidad de formas de aprender.

Expresan los autores que el método, como serie ordenada de pasos tendientes a conseguir un fin muchas veces descuida la propia lógica del alumno y, por otra parte, suele ser reemplazado por recursos técnicos o juegos cayendo en el error de reducir una estrategia a un recurso técnico, o a un simple uso de recursos didácticos o de materiales novedosos sin una clara propuesta orientada a mejorar logros.

Si bien las estrategias didácticas son acciones que se estructuran en base a recursos tienen también otros componentes como: los agrupamientos de alumnos, para resignificar contenidos y dar lugar al conflicto cognitivo; los modos de participar en el aula, generando un ámbito democrático que posibilite la reflexión y el consenso; las formas que asume la comunicación entre pares y con el docente, no lineal, que posibilite intercambios; los modos de planificar y de presentar el contenido, según la significatividad lógica y psicológica que permita acortar distancias cognitiva entre el contenido y las posibilidades de aprenderlo.

Además de ello, las representaciones docentes acerca del contenido enseñado, su valor de uso, el tipo de ayuda que brindará, la forma de presentar las consignas, los criterios de evaluación, el tratamiento de los saberes previos, los modos de concebir el error, se constituyen en una serie de componentes que facilitan la adquisición de conocimientos y liberan obstáculos apoyando su propio camino hacia el aprendizaje.

La enseñanza queda así concebida desde el paradigma de la complejidad y como intervención y ayuda pedagógica.

Desde lo metodológico se ve una clara apertura al trabajo cooperativo, a considerar un proceso de enseñanza más individualizado, un uso más flexible del tiempo y del espacio; es coincidente que en la escolaridad primaria, en las instituciones trabajadas, no es preocupante ni la deserción ni el abandono, ni el ausentismo ya que no son problemáticas recurrentes, por lo que la tarea pedagógica se ve beneficiada y se centra en generar un clima propicio, un lugar de encuentros y participación que es tan importante como el apoyo familiar.

*“...dedicar tiempo a escuchar lo que los niños cuentan nos acerca a ellos, permitirles que se equivoquen sin sancionarlos y abrir las puertas para que los padres puedan participar...”*

*Laura 5to grado.*

Siguiendo a Belgic (2007) se hace necesaria una pedagogía que atienda los modos de pensar, sentir y hacer...”abrir la pedagogía al acontecimiento implica poder suspender las certezas, rompiendo con las jerarquías movilizantes...para que las cosas dejen de tener sus funciones habituales, establecidas y puedan asumir funciones diferentes...” (Belgic, H. 2007, p.135).

Hacer de la pedagogía un acontecimiento político, nos dice el autor, es cambiar la lógica del “o” por la del “y”; hacerla un acontecimiento ético es liberarla del tradicional disciplinamiento y hacerla un acontecimiento estético es favorecer la expresividad y dejar de lado la creencia de que la razón es la única determinante del pensar subjetivo (Belgic,H. 2007).

Se menciona como muy valioso el apoyo de la Maestra orientadora Integradora en casos especiales o individualizados ya que aporta estrategias que promueven flexibilidades y apertura, estrategias de intervención pedagógica ante situaciones de aprendizaje y también de apoyo a los vínculos cuando la problemática son conductas inapropiadas; generalmente acompañando dentro del aula.

Cuando los docentes referencian la importancia de conocer las relaciones que el alumno mantiene con su entorno, se hace notoria una concepción de aprendizaje que no escapa al contexto social y tampoco a las expectativas que el docente tiene puestas sobre el alumno.

Ya se dijo que el docente tampoco es un elemento neutro en la relación pedagógica; cuando ofrece una experiencia educativa hizo una elección, con sus propios gustos e inclinaciones que son elementos fuertes a la hora de calificar un éxito o un fracaso. Se critican “errores”, se dice “pobrecito”, éste no puede”, “siempre pierde sus cosas”, “no pone voluntad” y otras

tantas que revelan bajas expectativas y sirven de rótulo que intervienen negativamente en toda estrategia posible.

Y esa expectativa encierra una expectativa de futuro, vaticina, predice, anticipa, pero le quita lugar al presente; se convierte en mecanismo de selección cuando en realidad el derecho a la educación es un derecho en el presente y pensando sí, en un futuro prometedor.

### **La diversidad y el fracaso:**

En expresiones docentes es reiterativo que la escuela está cruzada por infinidad de diferencias que la desafían y que no se pueden desconocer por lo que demandan a la misma en los intercambios: diferencias socio-económicas, en las formas de aprender, de comunicarse, de resolver conflictos, de aceptar normas, de compartir...

Al decir docente, el significado que le atribuyen a lo “diverso”, a la hora de categorizar el término, se vuelve ambiguo, pero siempre versa sobre un “otro” diferente o diverso: otra forma de aprender..., otra forma de compartir..., otra forma de comunicarse..., otra forma de...que ubica al docente ante lo desconocido y, siguiendo a Vain, P. y Rosato, A. (2.005) es necesario hacer una distinción entre lo diferente (como lo que falta, lo que no se tiene) de lo diverso (como la abundancia de lo distinto o diferente).

El tratamiento de lo diverso nos hace volver la mirada a la escuela tradicional, de base positivista, con la idea de una única civilización, una única lengua, un único discurso, un único modo de habitar el tiempo y el espacio, pero se queda sin respuestas ante la construcción de un “nosotros”; borra al “otro” en la proyección de sí mismo y lo conduce al fracaso.

Al construir al “otro” como diferente se exalta el déficit, lo faltante, la carencia; se estigmatiza y se lo “fabrica”, al decir de Perrenoud (1990), como fracasado si es que no puede convertirse en lo “uno”, en lo mismo.

La lógica de construir al otro por su diferencia implica reconocerlo desde sus ausencias, ir a sus carencias que lo alejan de “nosotros”.

(Vain y Rosato, 2.005) expresan que tal construcción tiene sus orígenes en la antropología que hace aparecer la dualidad nosotros-otros: el “nos” como cercano y el “otros” como lejano;

descuidando que el “nosotros” incluye al “otro” como una totalidad. Ir al otro es ir a sus faltas, a sus ausencias.

A partir de la década del 20 y con un cierto descrédito a la teoría evolucionista, desaparece la visión de “sin” o de las “ausencias” en el otro, para pasar a constituirlo como “diverso”, como una presencia heterogénea; es así, un producto de un proceso paralelo al “nosotros” que ha elegido un camino diferente; es una presencia distinta; con adquisiciones distintas del otro camino seguido.

Luego de la segunda guerra mundial se toma conciencia de las grandes transformaciones culturales y se critica a los modelos anteriores pues han descuidado la relación de dominación que entablan las culturas. La diversidad y la diferencia fueron consideradas un producto de relaciones desiguales: la “falta” no es carencia sino despojo, arrebato y, a la vez, el “otro” es deliberadamente constituido en la relación dispar.

Estas concepciones tienen, y han tenido, consecuencias distintas a la hora de pensar la diversidad en relación a los fracasos o a los éxitos y es por eso que merecen considerarse:

Así el fracaso, pensado como dificultad de aprendizaje, da cuenta de exclusión, de “...no puede...” y la consiguiente pregunta es ¿qué hacer? ¿qué estamos haciendo? Lo que necesita una respuesta que aparece en algunos docentes como “se necesita una escuela para todos”, apostar a la pluralidad, apostar al otro, que se materializa en las propuestas pedagógicas.

El fracaso pensado desde la necesidad de apostar a la pluralidad nos remite otra vez a la ambigüedad del término “diversidad”, en las diversas formas de pensarla que se convierten en un listado largo de diferencias manifestadas en costumbres, ideas, fiestas, comidas, gustos...

El tratamiento de la diferencia nos lleva a revisar el concepto de desigualdades culturales, sociales, económicas; es repensar las “necesidades educativas especiales”; es repensar las categorías de “normal” y “especial”; es repensar el papel de los saberes experienciales previos y totalmente heterogéneos con los que llega el alumno a la escuela a encontrarse con una cultura homogeneizadora...

La diversidad de conocimientos, normas, valores, ideologías, subjetividades, hace pensar que nos es posible que todos aprendan lo mismo, de la misma forma y en igual tiempo; cada alumno llega con su capital cultural y el respeto por el otro se basa en el reconocimiento de

esas diferencias, en redefinir lo que se entiende por necesidades educativas especiales, por adaptaciones curriculares, en considerar no sólo las distintas posibilidades de acceso a los objetos de conocimiento sino también a las distintas estrategias para hacerlo.

Es pensar en la diversidad no sólo como diferencias sino como sus manifestaciones.

Ya se ha expresado en el marco teórico del cual se parte que cuando la diferencia es no sólo reconocida sino atendida, es que se está haciendo registro de la diversidad, pero ese tratamiento de lo diverso requiere no caer en clasificaciones binarias: bueno/malo.

Siguiendo a Belgic (2007), es posible plantear que ese binarismo tiene sus orígenes en el sistema de representación platónico, donde la “idea”, o sea la esencia, es la realidad y entonces el modelo de alumno “ideal”(obediente, disciplinado, ordenado, estudioso, cumplidor...) es el que hay que alcanzar.

Pero, siguiendo el mismo ideal platónico, esa “idea” o “modelo” es representada por una copia que siempre es imperfecta y es aquí donde se ubica al diferente (desobediente, desordenado, indisciplinado, discapacitado), es decir, el que se aleja del modelo y deja sin respuestas, pero, además, y lo que ni siquiera es copia, es el simulacro (una diferencia sin identidad, a expulsar, sin lugar).

Todo ello remite a la constitución de jerarquías pues, en cuanto a trascendencias, se coloca en primer lugar al modelo, a lo Uno, la esencia o la idea, luego, en segundo lugar, la copia y finalmente el simulacro, constituyéndose así un trayecto entre la inclusión y la exclusión que va alejando la posibilidad de habilitar al “otro”.

Habitar “otros” posibles diría Skliar (2007) considerando a la educación como un derecho, como el derecho a recibir aquel tesoro que está vivo entre los viejos y que requiere ser “transmitido”, “pasado”, “conservado” como herencia. Habitar esos “otros” posibles, dirá el autor, no se resuelve sólo en un lenguaje técnico o jurídico, de palabras grandilocuentes, bien pronunciadas, sino en un lenguaje ético, donde el respeto por diversidad e inclusión implica dar y escuchar la palabra.

En las representaciones docentes los desafíos que la diversidad presenta a la escuela es llevar adelante un proceso de inclusión y en relación a ella presentan dos grandes grupos de desafíos a la escuela: por un lado trabajar con la diversidad, poder atenderla desde la capacitación suficiente y lograr los resultados que la escuela propone y que espera en sus

alumnos y que debe luego plasmar en una expresión numérica y por otro lado la importancia de la contención, de la permanencia de los alumnos en proceso de escolarización dentro de la institución escuela.

*“...el mayor desafío que tiene la escuela es que los niños permanezcan en ella y desde allí poder respetar su diversidad...” Estela 6to grado.*

*“...la escuela debe tener una mayor contención hacia ellos (los niños) para que permanezcan en ella...” Analía 5to grado.*

En este sentido de búsqueda de inclusión se aprecian las dos posibilidades que plantea Castoriadis (1994) citado por Belgic, H. (2007): los que la proponen desde una perspectiva aritmética, es decir suponiendo capacidades iguales en todos que se derivan en iguales resultados ante iguales propuestas y desde una perspectiva geométrica, es decir, considerando que los resultados son proporcionales al esfuerzo y capacidades individuales.

Al respecto, y retomando el marco teórico propuesto, la diferencia históricamente desafía a la escuela, la interpela, pero lo que acrecienta el problema es la falta de respuestas, el no reconocerlas como problemáticas pues si esas diferencias tuvieran respuesta serían simple diversidad.

La temática de la diversidad en educación está también presente en la Ley de Educación Nacional (26.206), cuando en su título V hace referencia a la promoción de la igualdad educativa, en tanto que en el título VI habla de calidad de la educación. En ambos títulos, desde el artículo 79 al 86, se destacan las políticas de promoción de igualdad y calidad educativa a través de la inclusión como así también sus medidas asegurativas para garantizarlas como derecho.

La inclusión, en el espíritu de la ley, queda entendida como definición política para garantizar el derecho a la educación cuya centralidad, desde lo pedagógico, está dada por la aceptación y valoración de las diferencias, por la protección de los intereses de todos, por el desarrollo del sentido de comunidad, por el aprendizaje constructivo, por la valoración de todas las capacidades, por una cultura en la que todos tengan participación.

En el reconocimiento de la diversidad se hace explícito el reconocimiento de un derecho del niño, no sólo como derecho formal a recibir educación sino a una educación de calidad e igualdad pues es en ese juego entre lo que falta y lo que abunda en lo que falta, donde se halla

la necesidad de igualar como derecho, teniendo a la libertad como posibilidad de salirse del estereotipo “ideal” de alumno creado por la escuela.

En el reconocimiento de los derechos, de la igualdad, de la libertad en un proceso de escolarización se forman subjetividades y se desentraña la “falta” para que no se convierta ésta en negar capacidades sino como espacio a trabajar y posibilidades a concretar.

Expresiones docentes como:

*“...los desafíos que presenta la diversidad a la escuela es poder adquirir distintas estrategias para llegar a aprendizajes significativos...”* Lucrecia 6to grado.

*“...capacitarse continuamente para conocer variadas metodologías; para poder brindar variadas estrategias y trabajar en equipo...”* María José MOI., demuestran que llega a las aulas una población cada vez más heterogénea y el docente queda sin herramientas para actuar ya que no sólo necesita valerse de nuevas estrategias didácticas sino también de nuevas estrategias de evaluación. La diversidad debe ser atendida teniendo en cuenta que todos lo hacen de forma distinta, según contextos e historias particulares pero que a través de la evaluación se pueden confirmar y ahondar diferencias si no se la basa en principios de equidad.

La escuela puede colaborar a minimizar fracasos, dicen los docentes, atendiendo la diversidad desde lo pedagógico, atendiendo a los saberes prácticos, generando talleres de lectura y escritura, recuperando los conocimientos que impactan en la vida cotidiana, las historias de vida, participando en la elaboración de los acuerdos escolares de convivencia, en la propuesta de trabajos grupales, en el acercamiento de las familias a la escuela.

Se evidencia desde la expectativa docente que el cambio es posible buscando la novedad, la transformación más que la aceptación; esto es, al decir de Muñoz y Gómez (1993), atender la diversidad desde la educación apelando a sus cuatro razones: sociales, porque la educación compensa desigualdades; culturales, ya que la realidad humana es plural, relativa, abierta; éticas, porque la educación es promocionadora y no sancionadora; psicopedagógicas, porque el aprendizaje es un proceso social de reconstrucción del pensamiento personal.

En estos cuatro fundamentos la igualdad de oportunidades proclama atender al “otro” para fortalecer un modelo de formación de ciudadanos donde se potencien capacidades, donde la proclama igualitaria de la escuela sea la igualdad de sus beneficios, que no es dar a todos lo



mismo, lo que potencia desigualdades, sino que dando a cada uno según la diversidad lo reclama, la igualdad sea el punto de llegada en cuanto a la posibilidad de acceder a sus bienes.

Si la educación es concebida en su potencial transformador “el hecho de que los alumnos no lleguen a la escuela en las mismas condiciones, es interpretado como diversidad y no como desigualdad” (Rendo, 1994, p.78).

Así, el mérito de una escuela integradora reside en no fragmentar entre los que pueden y los que no, centrarse en sus posibilidades y no en sus discapacidades, no seleccionar, no quedar sólo en asistencialismo, eliminar actitudes discriminatorias, atender al otro pero sin deshacerse de su alteridad.

Al respecto Skliar (2.007) advierte sobre el riesgo de abusar del término diversidad como sinónimo de desigualdad pues se cae en un concepto vacío, encubridor de los conflictos que son inherentes a las relaciones humanas, y si la diversidad es igual a desigualdad, ésta es los demás y entonces la escuela sólo tiene que descubrirla; por el contrario, la diversidad debe ser entendida como necesidad de pensar en el otro por sí mismo, en sí mismo, pero sin descuidar lo necesario de la conversación, indispensable en una relación de alteridad.

De esta manera se establece un estrecho vínculo entre atención a los fracasos escolares y la atención a la diversidad porque dando lugar a las diferencias es como se pueden repensar prácticas y trabajar un concepto de diversidad como problemática no ajena a conflictos y situaciones de poder; pensar las tensiones entre diversidad y desigualdad como dimensiones de un mismo problema es reconocer lo diverso y promover las diferencias. (Skliar, 2.008).

Siguiendo al autor, es necesario sacar a ese “otro” de su lugar de poca jerarquía para que aparezca, irrumpa perturbando y alterando, generando el conflicto propio de toda relación de alteridad y señala que muchas veces el uso del término diversidad ha llevado a una transformación del otro, donde necesito conocer su experiencia (conozco al pobre como la pobreza), como si su experiencia debe ser conocida para luego ser modificada corriendo el riesgo de que ésta diferencia sólo debe ser reconocida por la escuela.

Trasladando la problemática de la diversidad a la escuela Rendo, A. (1990) refiere las expresiones que ésta usa para atenderla: escuela integradora (con su contracara expulsiva) o escuela inclusiva (con su contracara excluyente).

Las palabras no son ingenuas y, al decir de la autora y recurriendo al diccionario, expulsar es expeler, echar afuera, despedir, desalojar lo que entró..., en tanto que excluir es quitar o echar afuera del lugar que ocupaba, descartar, rechazar o negar la posibilidad...

En los años 70 se hablaba de marginados refiriendo a los sectores menos favorecidos, actualmente se habla de excluido y, por lo tanto, desde la democracia se hizo necesaria una escuela que no expulse, que no eche afuera sino que sea inclusiva (que encierre, que inserte, que introduzca); pues parece que expulsión resulta ser un término que esconde violencia: “echar, empujar afuera” en tanto que exclusión parece ser que descarga la responsabilidad en el otro que se queda afuera, liberando de culpas a la escuela.

De la misma manera, advierte la autora, se ha pasado de hablar de escuela integradora a escuela inclusiva y nuevamente las palabras significan distinto porque integrar, dice el diccionario, es unir entidades separadas, cobijar y, por lo tanto, reconocer la diversidad, las diferencias para integrarlas.

En tanto que incluir es encerrar dentro de algo una cosa, contener, introducir pero dentro del modelo como única alternativa; la inclusión estaría de alguna manera garantizada por la cobertura cuantitativa que ha logrado el sistema educativo pero la integración aún necesita centrarse en la colaboración, en principios de equidad, cooperación y solidaridad, no en igualar; exige transformaciones profundas para una inserción total y está trabajada desde el aula, con cambios pedagógicos que consideren las limitaciones, a partir de que no pueden desconocerse, pero no como un impedimento para los logros sino como lo plantea la UNESCO (2.005), como un proceso orientado a responder a las necesidades de todos a través de tres variables: la presencia (en su lugar, el aula), la participación (en su voz) y el progreso (en sus resultados de calidad).

*“...el fracaso se debe a las diferencias sólo cuando el docente da clases para un grupo homogéneo, lo cual es una irrealidad, los grupos son todos heterogéneos y el desafío del maestro es detectarlo...” Marina. 5to grado.*

Como dice Skliar (2.007) una vez que la presencia está garantizada necesito preguntar por la existencia, por ¿cómo invento una pedagogía para cada existencia? ¿qué significa ir más allá del simple estar juntos?. Así, una escuela inclusiva enseña a cualquiera, en su proyecto cualquiera es bienvenido, cualquiera puede ingresar, cualquiera puede intercambiar su experiencia, lo que no queda garantizado con simples cambios estructurales.

Si la educación, siguiendo al autor, es un acto de “transmisión” de una herencia, y la educación es también un derecho, no puede haber quienes queden excluidos de esa herencia; es importante que se incluya al colectivo y que no existan deudores de esa herencia.

Si el contenido de esa transmisión es la educación, estamos en presencia de una conversación entre generaciones acerca de esa herencia, que no consiste en transmitir un pasado, una tradición, sino que da lugar a una apropiación, a una reinención del objeto heredado, a una nueva visión del mismo: nos invita a tomar posesión, a hacerse cargo de la herencia y si ello ocurre, eso es estar incluido y ser depositario de la herencia.

Se puede, entonces, pensar que “incluir” es hacer que no haya “desheredados”, es pensar en una inclusión que no parte de una identidad deficitaria, que no considera al otro como el diferente, sino que reconoce su presencia allí donde antes no estaba (Skliar, 2.007).

Hannah Arendt (2.008) dice al respecto que la esencia misma de la educación es la natalidad, es el hecho de que nuevos nacimientos nos ponen ante el compromiso de poner un mundo de tiempo limitado, en manos de los recién llegados, para preservarlo doblemente: preservar ese elemento nuevo pero, a la vez, introducirlo en un mundo viejo, pasar el pasado en el presente para conformar un futuro siempre impredecible, donde las nuevas generaciones reciben la herencia, al decir de Skliar (2.007) en un proceso de apropiación.

Así pensado, evitar fracasos implica también preguntarnos ¿qué hacemos con la herencia? ¿cómo la transmitimos? ¿es posible no transmitirla? Porque si ella se convierte en un mandato, en un archivo a pasar, en un programa a cumplir, en un impedimento para la innovación, en un volver a los orígenes de la autoridad, en prohibiciones, se convierte en un impedimento a nuevos significados.

### **La evaluación y el fracaso:**

La escolaridad obligatoria está organizada mediante disposiciones implícitas y explícitas tales como: leyes educativas, un currículum oficial, un acuerdo escolar de convivencia, y entre muchos otros por un régimen de evaluación periódica, a través de diversos instrumentos y con finalidades que también se hallan en las representaciones docentes.

Plantear el fracaso escolar en relación a su complicidad con las evaluaciones es plantearlo también desde los sutiles mecanismos que clasifican, que cumplen la función de seleccionar quién es parte del éxito y quién no.

“Las notas funcionan como índices que anuncian que todo va bien, que la carrera académica sigue su curso, que el alumno trabaja con normalidad; o que hay que empezar a preocuparse, que está presente la amenaza del fracaso escolar” (Perrenoud, P. 1990, p. 144).

En cuanto a lo que refieren los docentes en sus representaciones acerca de la evaluación educativa asociada a los fracasos escolares, aparecen indicadores que la relacionan con el logro de las metas que la escuela se propone: se evalúa para promocionar... para saber si aprenden..., para saber si enseñó bien..., para saber si se cumplen los objetivos...; vivimos evaluando en la vida diaria..., evalúo mi trabajo también...

*“...con las evaluaciones puedo ver cuales estrategias han sido positivas y cuales hay que modificar...” Marisa 6to grado.*

*“...para saber si las metas y propuestas se cumplen..., para detectar aquello que es necesario modificar..., porque es necesario saber cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje y el de enseñanza...” Marina 5to grado.*

Se observa que en la mayoría de los casos se la asocia a los aprendizajes, a la labor docente, a la mejora de los aprendizajes, pero fuertemente ligada a la calificación.

El sistema educativo, su organización y normativa, al decir docente, hace indispensable que la evaluación cierre en un número que acredite o no el logro de las metas propuestas. Si bien se hace referencia a la evaluación como un proceso, a la necesidad de evaluar actitudes y procedimientos, está generalizada la evaluación de “resultados”, de un producto final.

Al decir de Boggino, N., De la Vega, E. (2006), se prioriza una evaluación “hacia adelante”, donde se relacionan los logros del alumno con una meta, con una idea de futuro, lo que también justifica las razones por las que se evalúa y, a raíz de ello, se descuida el presente, los pequeños avances que a diario se dan.

En las representaciones docentes es reiterativo el concepto de “error” como algo a corregir; si bien es un indicador didáctico, es indicador de lo que “no saben”, de lo que “no aprendieron” y hay que corregir, ante lo cual se hace necesaria una intervención pedagógica; lo que también queda claro es que se lo atiende como constructivo, no sancionatorio. En los planteos

docentes el error debe ser eliminado, es manifestación de lo que “no encuadra” con la “norma” que se impone desde lo pedagógico institucional, pero que es el punto de partida para la reflexión y las nuevas construcciones.

Al respecto Perrenoud (1990), tal como es mencionado en el marco teórico, nos habla de que las normas incluyen un concepto de “excelencia” que a veces escapa a las aspiraciones y posibilidades del alumno pues es definida desde el exterior, y esa falta de excelencia es sinónimo de fracaso.

Siguiendo a perrenoud (1990), expresa que en la escuela primaria, quizás, la evaluación es más relacionada con la enseñanza, con la acción pedagógica, con un sistema de control, pero que de todos modos la “fabricación” de los juicios de excelencia nunca son una fotografía fiel de desigualdades, sino una construcción arbitraria de las mismas...es pensarla como acción humana.

...la norma de excelencia funciona, pues, no sólo como criterio de evaluación de una práctica actual, sino como objetivo movilizador en principio, lo que supone en el alumno un reto para llegar a ser excelente, bien por la satisfacción intrínseca de dominar una práctica difícil, bien por las ventajas materiales o simbólicas que esto suponga...(Perrenoud,P. 1990, p.40).

Expresa el autor que cuando hablamos de excelencia la relacionamos siempre con alguna práctica, es decir, con un conjunto de actos que tienen regularidad, constancia y que nos remiten a una competencia; esto es que la excelencia siempre pone de manifiesto una competencia o, dicho de otro modo, que tras la excelencia de una práctica existe una competencia, una capacidad estable e interiorizada que se manifiesta en la práctica y que se ha ido asimilando como componente de un capital cultural.

Trasladado esto a la evaluación ella nos lleva a estimar el grado de excelencia media e inferir el nivel de competencia puesta en juego. Así, una jerarquía de excelencia da lugar a un nivel de competencia tanto que, muchas veces llegan a ser intercambiables.

Perrenoud (1990) advierte que el problema queda planteado cuando se trata de evaluar una excelencia que no está en acto, que no es tangible; es decir, cuando se trata de evaluar una competencia hipotética o supuesta como promesa de excelencia y, como tantas veces la escuela evalúa de manera indistinta la excelencia o la competencia corre el riesgo de subestimar o sobrevalorar el nivel de competencias, lo cual se halla en estrecha relación con determinar éxito o fracaso.

*“...evalúo con trabajos prácticos, en el pizarrón, en forma oral y me doy cuenta que saben...” Estela 6to grado.*

*“...lo importante es observar los cambios que se producen...” María MOI.*

Los resultados de las evaluaciones, explican los docentes, llevan a una retroalimentación, a una toma de decisiones, como una mirada puesta en lo ocurrido para diseñar alternativas posibles y que esos resultados deben ser conocidos por los alumnos.

*“...para conocer el avance desde el lugar del que partí y al que llegué al momento de evaluar...me permite saber que temas fueron afianzados y en cuales hay que hacer hincapié...” María MOI.*

*“...para prevenir el fracaso es necesario evaluar muy bien...sin identificar las dificultades no hay posibilidades de ayudarlos...” Analía 5to grado.*

Se observa que los resultados tienen como referente de análisis lo planificado, siendo nuevamente notoria la aparición de la “norma”, así la concepción de evaluación que sustenta la escuela facilita u obstaculiza el camino hacia el fracaso. La cultura evaluativa de la institución se sienta sobre ideas, valores, representaciones, principios, tradiciones, convicciones y rituales, en base a los cuales se develan ausencias, presencias carencias.

En el proceso evaluativo aparecen, en el decir docente, instancias recurrentes como lo son: recabar información, analizarla, emitir un juicio y tomar decisiones. Todas estas instancias encierran un espacio de acumulación de poder, es la palabra o la voz oficial que pone en duda, denuncia, certifica o aprueba a los depositarios de la misma.

Además, el juicio emitido proviene de un actor o un conjunto de actores que son ajenos al objeto a evaluar y, que además, está/n preocupado/s por el resultado, por lo que no es posible dejar de lado que la evaluación implica actores, juicios, resultados, expectativas, un veredicto y una posterior toma de decisiones que siempre se da desde un monopolio de poder que otorga derechos legítimos.

*“...porque es necesario saber sobre el proceso de aprendizaje; para ello hay que mirar, reflexionar y actuar...” Estela 6to grado.*

Es así que la escuela capaz de certificar los conocimientos de los alumnos es también capaz, a través de dicha certificación, de fortalecer procesos educativos que eviten fracasos (Perassi, Z. 2.009).

Perassi (2.009) nos dice que la concepción de evaluación provee indicios para luego elaborar juicios valorativos y esta concepción de evaluación es la lupa a través de la cual nos relacionamos con el éxito o el fracaso en la escuela. Es por ello que una cultura con escaso sentido evaluativo propicia fracasos y necesita rever sus principios: no practicarse en sentido verticalista, no excluir al estudiante, ser trascendente más allá de la calificación, tener propósitos meta evaluativos y no ser homogénea, entre otros (Perassi, Z. 2.009).

Siempre la evaluación implica veredicto y comparación con instrumentos diversos, utilizando estándares, con indicadores “fabricados”; al decir de Perrenoud (1990), la fabricación “insiste en que los juicios y las jerarquías de excelencia, como todas las representaciones, son el resultado de una construcción intelectual, cultural, social” (Perrenoud, P. 1990, p.17).

Por tratarse de una práctica social asociada a las causas del fracaso escolar, se aprecia en las representaciones docentes que, a pesar de hablar de una evaluación diagnóstica, de proceso, de resultados, de la labor docente, de compromisos, el acento está puesto en la evaluación final, siempre la evaluación pone centro en el alumno y en una calificación; en esto debe destacarse que siempre el evaluador evalúa a un “otro” para lo cual es indispensable tomar distancia, exterioridad, mirada neutra, generar un vínculo definido por la hospitalidad (Derridá 1998), por la capacidad de recibirlo más allá del “yo”.

En cuanto a los instrumentos utilizados se aprecian desde los más tradicionales a otros más innovadores como presentación de trabajos prácticos, búsqueda de información, participación en clase...

Si bien los esfuerzos están orientados a poner sobre las prácticas evaluativas una mirada que le otorgue una finalidad más allá de la simple traducción numérica, se hace notoria la necesidad de una apertura a la evaluación formativa, que contribuya a la mejora de los aprendizajes ya que ella es la que posibilita retroalimentación, estimula la reflexión del alumno acerca de sus propios resultados, ayuda a descubrir sus propias debilidades y fortalezas, da a conocer los resultados, comparte criterios y utiliza un amplio repertorio de instrumentos, insta al alumno a asumir responsabilidades, fija objetivos claros.

Haciendo referencia a las prácticas de retroalimentación, tomando a Anijovich, R.(2.010), son un elemento básico de la evaluación formativa; es básicamente un proceso de regulación, de información, que se utiliza a modo de estímulo y que produce efectos, modifica resultados y es propia de un sistema que tiene una finalidad como el evaluativo.

La retroalimentación, puede focalizarse en la autoestima, en la tarea, en el proceso de aprendizaje, sobre los conocimientos, sobre la motivación y apostar a la regulación y suscitar el interés suficiente cuando la experiencia vital, cuando la personalidad o el medio familiar no predisponen para ello” (Perrenoud, P. 2.008).

### **Conclusiones:**

Estableciendo una conclusión a partir del título que convoca este trabajo y los objetivos que fueron planteados al comienzo es posible comenzar referenciando a Savater, citado por Devalle, A.(1999) quién expresa que las cosas no son lo que son sino que significan: lo que la realidad sea no depende de nosotros pero lo que ella significa si resulta finalmente una opción nuestra y por significado no debe entenderse una cualidad misteriosa o una propiedad de las cosas, sino la forma mental que los humanos les damos para relacionarnos y comunicarnos.

En base a lo referenciado puede decirse que la escuela no es el mundo pero ante los ojos de los niños lo representa; es el lugar de articulación entre lo nuevo y lo viejo; es el lugar de encuentros y de producción de sentidos y esa producción de sentidos, dirá Derridá, citado en Devalle, A.(1999), es consustancial a la diferencia/articulación porque la diferencia es sucesiva y simultáneamente producción de articulación: la enseñanza de la diferencia implica juntar y romper; hacen falta elementos diferentes, distintos; hace falta lo que no es, lo no idéntico, ese “otro” para que se produzca la diferencia que da luego sentido las significados.

Dice el autor que en ese hueco de discontinuidad, donde la homogeneidad se rompe, es donde tiene lugar la diferencia y su correlato, la articulación. Pero no es lo mismo diferenciar para articular que concebir la diferencia como lo irreconciliable, lo opuesto, que es lo que genera exclusión y, tratar el fracaso escolar desde la exclusión, lleva a reflexionar también sobre este término que pertenece a la sociología y que hace referencia, por un lado, a distintos grados de participación en los bienes sociales y por otro lado refiere directamente a la negación de dicha participación. Como fue planteado en el marco teórico: una trayectoria hacia la exclusión.



La ambivalencia del término tiene en común que siempre lleva implícita la desviación, la inferioridad, la separación, la pérdida de autonomía y de capacidad para conseguir recursos, para participar e integrarse y es esa exclusión social la anticipadora de una exclusión escolar.

A partir de conceptualizar el título de la propuesta: “las representaciones que los docentes de la escolaridad primaria tienen acerca de las causas del fracaso escolar en sus alumnos y las alternativas que aplican” puede visualizarse la ambivalencia del concepto mismo de fracaso en las representaciones de los docentes, que va desde un estudiante irregular, con malas notas, hasta la exclusión del sistema a través de abandonos y deserciones.

Al respecto, tanto Escudero Muñoz (2.005) como Perassi (2.009), nos plantean que hablar del tema de la exclusión, y en el sentido en que fuera definido en el marco teórico, nos lleva a rever otros conceptos asociados, tales como los de igualdad y desigualdad (ligada a la incompletud, a lo que falta), al ideal de “alumno modelo”; como así también considerar la significación que adquiere el concepto mismo de “calidad educativa”.

Belgic, H. (2.007) plantea que muchas veces la concepción de calidad educativa se ve reducida a la cantidad de resultados escolares cuando en verdad, dice el autor, debe convertirse en el modo como se atiende a la diversidad y no a un criterio que selecciona y aleja las diferencias.

Retomando los objetivos que orientan la propuesta, puede verse que, en oportunidades, los docentes asocian las causales del fracaso a sus manifestaciones: descontento, violencia, resentimiento, baja autoestima, falta de confianza de la familia hacia el alumno, fisuras en la propuesta pedagógica, agresividad, falta de incentivos, indiferencia hacia las actividades propuestas por la escuela, que no son más que la manifestación de un fracaso escolar que a veces se las asocia a la causa misma que lo origina.

Es notorio que la intervención ante el fracaso se orienta a dos cuestiones básicas: por un lado a los contenidos, a las actividades y a la propuesta áulica y, por otro lado, a fortalecer los vínculos, al apoyo familiar, al compromiso y al estímulo, generando así un espacio de diálogo entre las temáticas familiares, personales, culturales e institucionales que muchas veces están guiadas por las repercusiones o manifestaciones del fracaso escolar y otras veces tratando de determinar la causa a partir de ellas.

Las estrategias superadoras que los docentes despliegan ante la problemática que aquí se trata reconocen la complejidad multifactorial de la educación, cobrando sentido el paradigma de la

complejidad que habla del carácter abierto de las cosas, de su movilidad, de su diversidad, por lo que una respuesta única es, por lo tanto, incompatible. Es común en las representaciones docentes que innumerables características tanto individuales, familiares y sociales como institucionales pueden convertirse en fenómenos colaterales, predictivos y precedentes a un fracaso.

Al decir docente las características reiterativas y que predisponen al fracaso escolar son:

a nivel individual: las actitudes hacia la escuela, los hábitos de estudio, la capacidad intelectual, las habilidades comunicacionales, la personalidad, la motivación y la escasa concentración, problemas emocionales, desinterés, escaso vínculo con el docente; en tanto que como características del medio se referencian el nivel socioeconómico y nivel educativo de los padres, el grado de apoyo y contención recibido, la constitución familiar, el clima familiar estresante y, en cuanto a las características institucionales relacionadas con fracasos, se mencionan su proyecto educativo, su flexibilidad en el manejo del currículum, su grado de autonomía, su forma de tomar decisiones y de reconocer la diversidad, entre otras.

Todos estos predictores evidencian que hay en las representaciones docentes reconocimiento de la multicausalidad y diversidad de factores que predisponen a fracasar en la escuela; un fracaso que, como se planteó en el marco teórico, no se limita sólo a malas calificaciones y que ubica a la escuela en el centro del juego entre la reproducción, la conservación de viejas estructuras y, por otro lado, la tendencia a innovar, a cambiar.

Una tendencia a la innovación implica siempre reconocer al “otro” diferente y a reconocer además, la problemática que nos plantea la alteridad, la interculturalidad y la necesidad de ser tratada como contenido a trabajar en las instituciones educativas para que la escuela pueda cumplir su mandato de servir a la integración cultural y a la inclusión.

Se hace presente en las instituciones educativas y en las significaciones docentes, la lógica de considerar a ese otro diferente en sus necesidades, preferencias, limitaciones posibilidades y problemas como indicadores visibles de dificultades pero también como características determinantes a la hora de anticipar fracasos, lo que no siempre se concreta.

En cuanto al tratamiento de esas características que los docentes revelan como reiterativas y presentes en cada uno de sus alumnos, se presentan proyectos referidos a temas transversales tales como discriminación, violencia simbólica, normas de convivencia; tratando valores como respeto, tolerancia compromiso, solidaridad, capacidad de escucha, pero desechando

visiones condenatorias y orientadas a desnaturalizar toda práctica autoritaria, expresando que los muchos y graves problemas que pueden vivir algunos alumnos en sus hogares puedan encontrar en la escuela un ámbito para ser procesados con prácticas que superen el tradicional disciplinamiento.

Estas intervenciones nos llevan a concluir que el fracaso intenta ser tratado a través de sus manifestaciones visibles que llevan a las causas del mismo y en las que, si bien coexisten componentes conservadores y transformadores, es ese aspecto transformador el que necesita ser potenciado para hacer efectiva la igualdad de oportunidades, enmarcada en concepciones de igualdad y equidad.

El tratamiento del fracaso escolar desde una educación concebida en su potencial transformador lleva a pensar en que las distintas condiciones en que los alumnos llegan a la escuela son interpretadas como diversidad pero en relación a ello Devalle (1999) advierte acerca de prácticas que, en ocasiones, se limitan a resolver carencias que descuidan lo específicamente escolar:

...Para atender esas diferencias se generan dispositivos de pedagogía compensatoria... Estos programas, con el buen propósito de “atender mejor” parten del déficit (de lo que falta) habitualmente con un enfoque segregacionista. Otro aspecto del funcionamiento escolar “compensador” es la primacía del modelo asistencialista, que desplaza la atención de lo pedagógico. (Devalle de Rendo, A., 1999, p.78).

Así, la inclusión educativa, como contracara de la exclusión, no puede quedar ajena a la inserción y participación del alumno en la práctica escolar, en los contenidos, en la posibilidad de apropiarse de los bienes de la educación, y ello queda de manifiesto en el decir docente cuando refieren a la importancia de la inventiva, de incorporar un poco de audacia, de dejarse sorprender por las capacidades de los niños y de la capacidad de tolerancia y toma de decisiones cuando los resultados son adversos o no son, por lo menos, los esperados.

Evitar la exclusión desde el potencial transformador de la educación remite a definirla como un tesoro, a un proceso que se inicia aún antes de la escolarización misma y que se va dando a lo largo de toda la vida, tal lo plantea el informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI a la Unesco, más conocido como informe Delors a la Unesco.

El informe se apoya en cuatro pilares para la educación del futuro: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Una educación inclusiva, entonces,

debe brindar herramientas para la comprensión y adquisición de conocimientos, debe posibilitar el trasladar el saber a la práctica, debe estimular el despliegue del hombre en toda su riqueza, con el desarrollo pleno de su autonomía y su personalidad y debe propiciar el resolver conflictos de manera pacífica para que los cuatro pilares sean realidad.

Todo ello, y en el decir docente, implica conocer al “otro”, trabajar con el “otro”, descubrirlo y aceptarlo cuando ese “otro” es para la escuela el sujeto alumno. Concretamente, y en el marco de la propuesta transformadora que lleva adelante la escuela con mayor o menor éxito hay una relación entre éstas y las causales a las que se atribuye fracaso:

Desde las causas relacionadas con el compromiso institucional y con las prácticas instituidas, las intervenciones se orientan a un currículum más flexible, a no etiquetar alumnos, a concebir la heterogeneidad de los grupos, a desandar las certezas, a considerar a un alumno activo, a una disciplina por consensos, a motivar la cooperación y no tanto la competitividad, a facilitar el apoyo de especialistas, a trabajar en equipos y con las familias.

En cuanto a las causas relacionadas con características personales y con la labor docente, se visualizan como alternativas una intervención que contempla las actividades que propone la escuela; es decir la estrategia se reduce a una modificación o innovación en las actividades: insertar las operaciones rutinarias en nuevos problemas, hacer láminas, confeccionar maquetas, dibujar, dramatizar.

En relación al concepto de estrategia que fuera trabajado en el marco teórico y retomando lo expresado por Boggino, N. (2.006), las estrategias didácticas se reducen a aplicar algún método diferente, pero ello no implica ajustar el currículum a las posibilidades de quién aprende pues se limita sólo a un modo distinto de proceder.

Muchas otras veces la estrategia se ve reducida a la utilización de recursos (láminas, maquetas, material de lectura, gráficos) que si bien son instrumentos valiosos para generar actividades significativas desde la complejidad, no pueden ser considerados una “estrategia” por sí mismos.

Desde lo metodológico se reiteran algunos principios que orientan al ¿cómo hacerlo y cómo facilitar el contenido? y así se incorporan saberes previos, se da lugar a la creatividad para resolver actividades, se propicia el trabajo en grupos, se da lugar a una mayor actividad y participación del alumno, se busca significatividad en el contenido a través de actividades que susciten el interés. Perrenoud (1990) dice que “el carácter repetitivo de las tareas escolares no

contribuye a acrecentar el interés. Muchos alumnos, cuando descubren una actividad nueva, mantienen curiosidad” (Perrenoud, P. 1990, p.224).

Así planteado puede entenderse que, en ocasiones, los fracasos se deben a lo repetitivo, aburrido, encadenado, que hace que la energía del alumno no se despliegue con el mayor potencial posible.

La temática de las alternativas docentes ante el tratamiento de la diversidad, ronda también alrededor de las llamadas “adaptaciones curriculares” y puede inferirse de las expresiones docentes que las mismas, en muchas ocasiones, consisten en una modificación o en un “recorte” de los contenidos, pero, al respecto, Boggino (2.006) plantea que si bien la temática de las adaptaciones curriculares fue pensada como forma de atender la diversidad, en un principio estuvo orientada a resolver las Necesidades Educativas Especiales (NEE), quedando su aplicación reducida a diferencias, ya sean intelectuales, de maduración, auditivas...).

En este sentido, la adaptación curricular parte de la “desventaja” o del “déficit” para “adaptar” a la “normalidad” antes mencionada y cayendo nuevamente en una homogeneización que se apoya, así, en nuevo discurso.

Siguiendo al autor antes mencionado, una adaptación del currículum que contemple la diversidad no debe limitarse a los contenidos para acortar la distancia cognoscitiva en relación a algunos objetos de conocimiento, sino que debe ir más allá, debe interesarse por la forma de incorporación de los nuevos saberes, por las marcas sociales y culturales que están presentes en cada alumno.

En definitiva, López Muro (2.002), citado por Boggino (2.006), dice que la naturaleza es diversa y que lo más genuino de la humanidad es su diversidad.

“...la diversidad hace referencia a que cada persona es un ser original e irrepetible. En una sociedad hay grupos diferentes, hay personas diferentes, hay motivaciones, pensamientos y puntos de vista diferentes. La naturaleza y el ser humano son así de hermosos en su diferencia.” (Boggino (2.006), p. 92-93).

Puede también concluirse que lo que siempre precede a las propuestas alternativas es una instancia evaluativa, como un juicio de valor que autoriza la posterior decisión y que siempre está presente en cada reflexión; como si la reflexión misma se convierte en herramienta de evaluación informal, intuitiva.

En este sentido se observa en las apreciaciones docentes que sus juicios de excelencia son una instancia permanente cada vez que se observa a los alumnos expresarse, escribir, leer, pintar, dibujar, moverse, razonar, participar..., ya que siempre da lugar a apreciaciones que surgen de lo intuitivo, como corregir, estimular, intervenir, sugerir..., acciones no deliberadamente planificadas pero que connotan un concepto de “fracasar” y el intento por superar o prevenir tal fracaso.

Perrenoud (1990) sostiene que en estos momentos la evaluación intuitiva o informal, si bien no está orientada a confeccionar un listado de “excelencias” o a comparar alumnos, sí se convierte en un instrumento de regulación de alto valor pedagógico a pesar de que luego pueda o no coincidir con la evaluación formal pues ella está orientada a las acciones más diversas en cuanto a formas de aprender, de comportarse, de relacionarse, de solicitar apoyo, de compartir, de motivación... ,factores de diversidad que generan desigualdades.

Cabe destacar aquí la desigualdad como fuera planteada en el marco teórico, como generadora de jerarquías en cuanto a saber, a poder, a tener, que luego se traducen en desventajas o carencias que llevan a fracasar y es entonces cuando el respeto por la diferencia que no establece jerarquías, la observación atenta que no juzga, la alternativa construida a partir del concepto de equidad, se convierten en la clave para la no “fabricación” del fracaso.

Finalmente puede decirse que las conclusiones expresadas intentan ser sólo un aporte a lo referenciado ya en los trabajos que se tomaron como antecedentes y que también constituyen un marco teórico que guía y proporcionan también aportes al presente trabajo.

De todos ellos se extraen consideraciones que refuerzan lo aquí concluido tales como: el fracaso escolar como “construcción”, en el primero de los casos, indagando el fracaso en el contexto institucional apoya en la interrogación acerca de causas y síntomas del mismo desde lo multicausal y aporta el concepto mismo de fracaso tal como aquí se toma, como “fabricación” a partir de una concepción de “normalidad” y agregando que los alumnos “exitosos” utilizan tanto estrategias que enseña la escuela como propias en la solución de situaciones problemáticas, con la consecuente importancia de respetar las iniciativas individuales.

El proyecto “Mejor Educación Para Todos” orienta y comparte muchas de las estrategias que se mencionan en el presente trabajo tales como la conformación de equipos en la revisión de las prácticas institucionales y pedagógicas para superar los individualismos y acercarse a una

búsqueda de alternativas superadoras, especialmente desde el relato de experiencias en grupos de “riesgo” educativo.

El Proyecto Diniece-Unicef puntualiza sobre una temática que aquí se menciona como el de las trayectorias escolares lineales y posibilita un acercamiento a estas conclusiones desde el planteo de las tensiones que resultan entre las condiciones que llegan los alumnos a la escuela y los resultados que se esperan y obtienen desde la misma cuando el referente es sólo la trayectoria “oficial”.

El Congreso sobre Educación realizado en España 2.004 hace aportes específicos a la concepción de alumno “activo” planteando interrogantes sobre síntomas y factores que inciden en el escaso rendimiento escolar, aportando y apoyando a las conclusiones presentes en que no puede reducirse la responsabilidad de los resultados estrictamente al plano individual o personal del alumno.

Lejos de ser este final un cierre al tema del comienzo, es sólo una de las lecturas que pueden hacerse y uno de los caminos que pueden seguirse pero que de ninguna manera acaban en una respuesta definitiva, por el contrario, al intentar responder la pregunta inicial quedan abiertos nuevos interrogantes puntuales que dan lugar a nuevos comienzos, a nuevos problemas, a nuevas reflexiones y nuevos caminos a desandar.

## **Bibliografía:**

- Baquero, R. (2.000). *Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual*. Rosario: homo Sapiens.
- Belgic, H. (ed.). (2.007). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Rosario: homo Sapiens.
- Blejmar, E. (2.005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Bs. As. México: Novedades Educativas.
- Boggino, N., De la Vega, E. (2.006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bandres, M., Manen, D., Gorigoltia, G., González, J. (1984). *La influencia del entorno educativo en el niño*. Bs.As: Cincel Kapelusz.
- Caruso, M., Dussel, I. (1.996). *De Sarmiento a los Simpson. Conceptos para pensar la educación*. Bs. As: Kapelusz.
- Delors, J. La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Capítulo II “los 4 pilares de la educación” Recuperado de [WWW.Unesco.org/educación/pdf/delors\\_spdf](http://WWW.Unesco.org/educación/pdf/delors_spdf)
- Devalle de Rendo, A., Vega, V. (1.999). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. (2a ed.). Bs.As: Aique.
- El desafío de la educación en el mundo. Decenio de las N.U. de la alfabetización 2.003/2.012. Recuperado de [HTTPS//unesdoc.unesco.org/images/0016](https://unesdoc.unesco.org/images/0016)
- Embón, P. M. (1994) *¿Cómo se construye el fracaso escolar?* Bs As: Homo Sapiens.
- Escudero Muñoz, J., González, M., Martínez Domínguez, B. (2.009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*. (50) 41-64. Recuperado de [HTTPS//dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037308](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037308)
- Freire, P. (2.002). *Educación y cambio*. (5ª ed.) Bs. As: Galerna.
- Garay, L. (2.006). *El campo de la educación en el III milenio. Educación y escolarización. Fracaso educativo y fracaso escolar*. Disertación en vías de publicación en el VIX Congreso nacional y VI internacional de Educación. Escuela Normal Alejandro C
- García, B., González Palacios, Aarón., González Alvarez, M., Martínez González, M. (2014). Fracaso escolar. Conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*. Julio-septiembre 2.014. Recuperado de [HTTP//rieoei.org/rie.50\\*01](http://rieoei.org/rie.50*01)
- Gvirtz, S., Grinberg, S., Abregú, V. (2.007). *La educación ayer, hoy y mañana: El ABC de la Pedagogía*. Bs. As: Aique.



- Habermas, J. (1986). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol. I. Métodos. Madrid: La muralla.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P. (2.006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.) México: Mc.GRAW-HILL.
- Ley 26.206. (2.006) Ley de Educación Nacional. Senado y Cámara de Diputados de la Nación. Diciembre de 2.006
- Perassi, Z. (2.009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*. (50) Recuperado de [HTTP://dialnet.unirioja.es/ejemplar/228274](http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/228274).
- Perrenoud, P. (1.990). *La construcción del Éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. (1.998). Ida y Vuelta. Programa “Mejor educación para todos” N° 7 *Experiencias para la retención escolar*.
- Puiggrós, A. (1.994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Bs As: Aique.
- Resolución 1550 (2.013). Programa Integral de Trayectorias Escolares. Consejo General de Educación. Mayo de 2.013
- Ruíz Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Ediciones de la Universidad de Dusto.
- Schlemenson, S. (ed.). (2.001). *Niños que no aprenden*. Bs. As: Paidós.
- Skliar, C. (2.007). Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación). Recuperado de [WWW.academia.edu/.../Pensar\\_al\\_otro-desde\\_la\\_herencia](http://WWW.academia.edu/.../Pensar_al_otro-desde_la_herencia)
- Terigi, F. (2.004). *Currículum. Itinerarios para aprender en territorio*. Bs.As: Santillana.
- Terigi, Flavia. (2.009). El fracaso escolar desde la perspectiva socioeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*.(50) 23-29. Recuperado de [HTTPS//dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037637](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037637)
- Vain, P., Rosato, A. (2.005). *La construcción social de la normalidad*. Bs.As: novedades Educativas.
- Vieytes, R. (2.004). *Metodología de la investigación en organizaciones, Mercado y sociedad*. Bs. As: De las Ciencias.

**AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR Y DIFUNDIR TESIS DE POSGRADO O GRADO A LA UNIVERSIDAD SIGLO 21**

Por la presente, autorizo a la Universidad Siglo21 a difundir en su página web o bien a través de su campus virtual mi trabajo de Tesis según los datos que detallo a continuación, a los fines que la misma pueda ser leída por los visitantes de dicha página web y/o el cuerpo docente y/o alumnos de la Institución:

<p><b>Autor-tesista</b> <i>(apellido/s y nombre/s completos)</i></p>	<p>Arlettaz, Graciela Liliana</p>
<p><b>DNI</b> <i>(del autor-tesista)</i></p>	<p>16.174.824</p>
<p><b>Título y subtítulo</b> <i>(completos de la Tesis)</i></p>	<p>Las representaciones docentes acerca de las causas del fracaso escolar en la escolaridad primaria y las alternativas que aplican.</p> <p><i>Una mirada desde la perspectiva de la exclusión en dos instituciones de nivel primario.</i></p>
<p><b>Correo electrónico</b> <i>(del autor-tesista)</i></p>	<p>Gracielaarlettaz@hotmail.com</p>
<p><b>Unidad Académica</b> <i>(donde se presentó la obra)</i></p>	<p>Universidad Siglo 21</p>
<p><b>Datos de edición:</b> <i>Lugar, editor, fecha e ISBN (para el caso de tesis ya publicadas), depósito en el Registro Nacional de Propiedad Intelectual y autorización de la Editorial (en el caso que corresponda).</i></p>	

Otorgo expreso consentimiento para que la copia electrónica de mi Tesis sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21 según el siguiente detalle:

<b>Texto completo de la Tesis</b> <i>(Marcar SI/NO)<sup>[1]</sup></i>	sí
<b>Publicación parcial</b> <i>(Informar que capítulos se publicarán)</i>	–

Otorgo expreso consentimiento para que la versión electrónica de este libro sea publicada en la en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21.

Lugar y fecha: Villaguay, Marzo de 2017

Arlettaz, Graciela Liliana.

\_\_\_\_\_  
**Firma autor-tesista**

\_\_\_\_\_  
**Aclaración autor-tesista**

Esta Secretaría/Departamento de Grado/Posgrado de la Unidad Académica:

\_\_\_\_\_certifica que la tesis adjunta es la aprobada y registrada en esta dependencia.

\_\_\_\_\_  
Firma Autoridad

\_\_\_\_\_  
Aclaración Autoridad

Sello de la Secretaría/Departamento de Posgrado

[1] Advertencia: Se informa al autor/tesista que es conveniente publicar en la Biblioteca Digital las obras intelectuales editadas e inscriptas en el INPI para asegurar la plena protección de sus derechos intelectuales (Ley 11.723) y propiedad industrial (Ley 22.362 y Dec. 6673/63. Se recomienda la NO publicación de aquellas tesis que desarrollan un invento patentable, modelo de utilidad y diseño industrial que no ha sido registrado en el INPI, a los fines de preservar la novedad de la creación.



