

HAGAMOS DE LA ESCUELA NUESTRO LUGAR.

> Relato de una experiencia para revertir
el fracaso escolar en la enseñanza media.

Ana María Pérez Rubio
Federico Butti



Butti, Federico

Hagamos de la escuela nuestro lugar : relato de una experiencia para revertir el fracaso escolar en la enseñanza media / Federico Butti y Ana María Pérez Rubio – 1a ed. – Corrientes : Universidad Nacional del Nordeste, 2005.

77 p. + CD-ROM ; 20x14 cm.

ISBN 950-656-086-2

1. Sociología de la educación. 2. Fracaso Escolar-Escuela Media. I. Pérez Rubio, Ana María II. Título CDD 306.43

ISBN N° 950-656-086-2

Editado por el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste.

Diagramación General del Libro y CD: Beatriz Castro Chans.

Diseño de Tapa: José Luis Suerte.

Derechos reservados - Prohibida su reproducción total o parcial.

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723.

Impreso en **Moglia S.R.L.** – La Rioja 755

3400 Corrientes, Argentina

moglia@gigared.com

Septiembre de 2005

////////////////////////////////////// ÍNDICE

Prólogo.....	5
1. Introducción.....	6
2. Algunas consideraciones teóricas acerca de la propuesta	10
1. La estrategia de abordaje.....	10
2. La construcción del objeto: el fracaso escolar en contextos de alta vulnerabilidad social.....	11
3. Qué hicimos?	13
1. La negociación de la entrada:.....	13
2. Empezar por el diagnóstico:.....	13
3. Escuela y comunidad. Según el color del cristal.....	16
4. Las derivaciones de un objeto complejo.....	23
4. Y ahora, como se sigue?.....	26
1. La devolución del diagnóstico: el sentido común puesto “en cuestión”.....	26
2. Reflexionar con los docentes.....	26
3. Apoyar a los alumnos.....	29
4. Sumando a los preceptores.....	30
5. Construyendo puentes entre la escuela y la comunidad	33
1. El retorno a la escuela: en busca de los “excluidos”.....	34
2. Un punto de encuentro con los padres.....	35
6. Haciendo balance: Logros y resistencias	37
7. Para Darle Continuidad.....	40
1. Algunas ideas para incorporar.....	40
2. Para propiciar la replicación.....	42
8. El Cambio Es Posible	44
ANEXO Acerca del CD que acompaña este libro	45
Noticia sobre los Autores	48

PRÓLOGO



I *nicativas para el Fortalecimiento Democrático y Social* fue un emprendimiento conjunto de tres instituciones de larga trayectoria en la producción de conocimiento social y político y en la defensa de la democracia y los derechos humanos: el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Universidad de San Andrés.

El Programa, que contó con fondos de la Fundación Ford, atendió simultáneamente dos problemáticas ineludiblemente relacionadas: la política y la social, partiendo de la convicción de que el ejercicio de la ciudadanía requiere tanto de instituciones de participación y representación legítimas y eficaces como de condiciones socio-económicas que lo hagan posible. Su puesta en marcha buscó contribuir al fortalecimiento de las organizaciones comunitarias, la inserción de sectores sociales excluidos, la promoción de relaciones de género equitativas, la construcción de redes entre organizaciones de la sociedad civil y la capacidad social para incidir en la agenda, y/o en las acciones del Estado.

Iniciativas llamó a organizaciones de la sociedad civil, centros de estudios y universidades a concursar propuestas orientadas a la acción social y al análisis y acción política institucional. La convocatoria de acción social estuvo orientada a identificar y apoyar proyectos en las regiones con mayor incidencia de pobreza del país, destinados a mejorar el hábitat, a contribuir con la seguridad alimentaria de la población más necesitada, a apoyar la gestión de proyectos productivos y, también, a fortalecer o poner en marcha estrategias de acceso a la salud y de retención escolar. Estos últimos debían orientarse a la promoción de la permanencia de las niñas, niños y adolescentes en el sistema escolar formal y el desarrollo de trayectorias escolares exitosas.

El proyecto ***Repitencia y deserción en la escuela media: una propuesta de intervención social en un establecimiento escolar de la ciudad de Corrientes***, presentado por la Universidad Nacional del Nordeste con el apoyo del Ministerio de Educación de la Provincia, fue uno de los veinticuatro seleccionados para recibir apoyo en su implementación entre octubre de 2003 y diciembre de 2004.

En este libro, Ana María Pérez Rubio y Federico Butti reseñan detalladamente la experiencia que coordinaron, comparten sus logros y dificultades y formulan una fuerte invitación a replicarla en otros ámbitos educativos.

Sus resultados fortalecen nuestra convicción sobre la potencialidad de las alianzas entre organizaciones de la sociedad civil, universidades, centros de estudios y el Estado para desarrollar estrategias exitosas de respuesta a demandas y necesidades sociales.

Confiamos en que la difusión de esta experiencia ayude a generar nuevos proyectos orientados a revertir el fracaso en el nivel medio y, al mismo tiempo, contribuya a que la escuela sea más inclusiva y con mayor capacidad de generar entusiasmo en jóvenes y adolescentes que tienen derecho a un presente que les permita conjugar el futuro.

Luis Fara

Coordinador del área de monitoreo y evaluación
del **PROGRAMA INICIATIVAS**



1. INTRODUCCIÓN



Este libro es una suerte de promesa cumplida. Cuando comenzamos la formulación de la propuesta cuya concreción relatamos en las páginas que siguen, estábamos persuadidos que sólo tendría sentido si encontraba su utilidad en otros ámbitos, en otros establecimientos escolares, entre otras comunidades educativas, es decir, si encontraba su posibilidad de trascender la escuela en la que se llevaría a cabo, intentando revertir – tal como rezaba el título del proyecto – los *procesos de repitencia y deserción en la escuela media*. Fue así que pensamos en la necesidad de sistematizar la experiencia con un documento, libro, reseña que, al mismo tiempo, que la resumiera y diera cuenta de ella, brindara la oportunidad a otros y otras – ojalá, muchos/as – para repetirla, con iguales o distintos resultados, permitiendo evaluar su potencialidad.

El proyecto estaba orientado – como acabamos de señalar – a intentar revertir los procesos de fracaso escolar en la escuela media, recurriendo a una estrategia de intervención social en un establecimiento específico. Por qué el fracaso escolar? Porque los índices que se presentan actualmente en relación con este tema son preocupantes¹ y, al mismo tiempo, porque, y a pesar de las dificultades por las que atraviesa la escuela pública argentina, seguimos confiando en que la educación, constituye, el principal camino a través del cual se puede contribuir a la construcción de ciudadanía, en una sociedad, entendida en términos de libertad y autonomía individual, no de modo formal sino de ejercicio real, es decir, contando con los medios para conseguirlo.

Como objetivo, nos propusimos, identificar las situaciones que – en el interior de la escuela - favorecen la repitencia en el nivel medio de enseñanza, para a partir de la reflexión acerca de ellas intentar modificarlas. La intención era contribuir a poner en cuestión algunas de las ideas usuales sobre fracaso escolar, propiciando procesos de *concientización* a través de la *deconstrucción* de aquellas representaciones que actúan en las situaciones de enseñanza/aprendizaje e influyen sus resultados, originando una práctica excluyente.

Hace unos cuantos años, concurrimos, junto con otros docentes investigadores de temas educativos, como consecuencia de una invitación del Ministerio de Educación de la Nación, a una reunión de presentación y puesta en común de resultados de estudios sobre tal temática – estábamos en los inicios de la Ley Federal -. En esa reunión, una colega venida de Santa Cruz, reflexionando en torno a la nueva propuesta señaló que, para solucionar el problema de la educación, no se necesitaba una nueva ley, *simplemente tendríamos que “hacer bien” lo que venimos haciendo hasta ahora*. Esta afirmación nos pareció de una sencillez y buen juicio encomiables. Y actualmente, seguimos compartiendo tal opinión. Creemos que el cambio de la educación no pasa por el cambio de la normativa, sino por ver qué se hace con esa normativa, cuál es su sentido, cómo se dirimen las relaciones en la cotidianeidad de las aulas. Pasa por analizar cuáles son los motivos por los cuáles los alumnos no logran aprender y los docentes se sienten desarmados para enfrentar las situaciones de fracaso, consideradas, en muchos casos, irremediables.

Con esa convicción emprendimos la tarea que relatamos en esta presentación, orientada, básicamente, a la consideración de “los modos de hacer”, es decir, a la reflexión acerca de las prácticas, con la posibilidad de derivar luego - de ellas - propuestas de cambio y mejoramiento. A grandes rasgos se podría resumir en cuatro momentos fundamentales: a) una primera etapa, de análisis o diagnóstico, de observar al interior de la escuela, para descubrir, desde una nueva mirada, su propio transcurrir; b) una segunda instancia, de análisis y reflexión compartidos, buscando sacar a la luz, los sentidos que subyacen a las prácticas cotidianas, intentando comprender los propios comportamientos y el de los otros – alumnos, padres,

¹ En un estudio realizado en distintos países de América Latina se estima que alrededor del 37% de los jóvenes abandona su formación antes de finalizar la escuela media. En cuanto a Argentina, se calcula que la tasa global de deserción de los adolescentes entre 15 y 19 años de edad, afecta, entre el 20 y el 25%. Tomado de: Ernesto Espíndola y Arturo León: La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. En *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. Número 30. Educación y conocimiento: una nueva mirada / Educação e conhecimento: um novo olhar Septiembre - Diciembre 2002 / Setembro - Dezembro 2002

colegas²; c) un tercero, de elaboración de propuestas de cambio y mejoramiento, comenzando por asumir los significados, y a partir del reconocimiento de las fortalezas y debilidades, formular estrategias posibles para abordar el problema del fracaso escolar; d) finalmente, encontrar los medios para que tales acciones se incorporen a los “modos de hacer” de la escuela.

Para contribuir a las posibilidades de replicación de la experiencia es que presentamos este libro, al que se debe sumar una serie de Cuadernos de Trabajo³, pensados como lineamientos teóricos y prácticos que habiliten la misma.

Fue así que seleccionamos una escuela ubicada en un barrio periférico de la ciudad de Corrientes, a la que concurrían alumnos pertenecientes a los sectores menos favorecidos; sabíamos que allí los índices del fracaso serían altos⁴; tuvimos en cuenta – además - el grado de apertura o disposición institucional que pusieron de manifiesto para admitirnos en su cotidianeidad durante los quince meses que duraría nuestro trabajo.

El patrocinio del proyecto estuvo a cargo del Programa INICIATIVAS para el fortalecimiento democrático y social, resultado del encuentro de tres Instituciones– CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales), FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y Universidad de San Andrés – que aparece como una respuesta que plantean grupos preocupados por la situación social, y que intentan buscar algún tipo de solución o modo de intervención que tome en consideración al mismo tiempo, “*las cuestiones político – institucionales de los problemas sociales y las condiciones sociales de los problemas políticos*”⁵ y contribuyan a promover la equidad social. Para el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste -responsable de la realización de este emprendimiento – la convocatoria a la presentación de proyectos de Acción Social significó la oportunidad de darle a nuestra tarea de especialistas en ciencias sociales un valor de uso – citando a Jesús Ibáñez – en un intento por contribuir, de alguna manera, para que, quienes forman parte del sistema social “recobren su condición de sujetos de la enunciación o sujetos de poder”⁶. Contamos, además, con el apoyo del Ministro de Educación de la Provincia de Corrientes – Dr. Carlos Vignolo -, quien desde un primer momento se manifestó interesado en la concreción de este proyecto, y posteriormente en su continuidad.

Fue una tarea larga e intensa, le dedicamos esfuerzo y entusiasmo. Pero no lo hicimos solos, muchos nos apoyaron, a muchos le debemos un agradecimiento.

En principio queremos agradecer a nuestros referentes del Programa Iniciativas: a Daniela Urbarri y Ariana Vaccheri, siempre dispuestas a acercar soluciones a un problema o responder a consultas y, de modo especial a Luis Fara, quien acompañó de cerca la marcha del proyecto con la lectura menuda de los informes, ayudando con sus comentarios o bien compartiendo– según el caso – nuestra alegría o nuestra desazón. A todos los miembros de nuestro equipo – Guadalupe Saavedra, Pablo Barbetti, María Pucchetta – dispuestos a colaborar en las mil y una actividad para un proyecto como el nuestro demandaba, así como a la colaboración de Socorro Foio . A Miriam Begué – directora del Centro de Adolescencia de la provincia – quien se hizo cargo de las “charlas” destinadas a los padres y supo crear - con su discurso claro y oportuno - un momento de encuentro y de reconocimiento. A Paula Buontempo, por haber comprendido el espíritu de este emprendimiento y por su compromiso – no sólo de coordinación y organización de los talleres y tutorías - sino con los problemas de la educación en contextos de pobreza. A las tres jóvenes profesoras – María Elena Vallejos, María Isabel Sánchez y Julia Saenz -que supieron crear un vínculo genuino con los alumnos participantes de los talleres. Así como, la invaluable participación de Miguel Marsall, trabajador social que mediante la visita a los hogares de los alumnos ayudó a restituir el lazo que algunos jóvenes habían perdido con la escuela. A Norma Kuroki –nuestra mediadora en relación con la inevitable burocracia allanando las dificultades. A María Galdeano por su minucioso trabajo de diseño didáctico de uno de los cuadernos, y de manera especial, a Beatriz Castro Chans que asumió con entusiasmo y gran profesionalismo la ardua tarea de diagramación general del libro y el CD. En fin, a todos los que de una u otra forma colaboraron con nosotros.

Pero la principal deuda la tenemos con los directivos y profesores que permitieron nuestro acceso a la escuela, y que nos facilitaron su tiempo para responder a preguntas, que nos abrieron sus aulas y participaron de nuestras reuniones y nos acompañaron a reflexionar. Cuando lean esto algunos compartirán

² Desde la reflexión se procura re-significar aquello que se ha automatizado en la cotidianeidad, sacar a la luz lo que había quedado sumido en el inconsciente institucional, poner en evidencia el modo cómo las prácticas “naturalizadas”, están determinadas por un conjunto de factores, y de las posibilidades que existen de devenir libre de tales factores.

³ Una breve referencia al contenido de estos Cuadernos pueden consultarse en el Anexo, en tanto el desarrollo completo de los mismos se encuentran en el CD que acompaña la presente publicación.

⁴ Son numerosos los estudios que muestran las vinculaciones existentes entre pobreza y fracaso escolar en el nivel de enseñanza media.

⁵ Consultar al respecto la Página web del Programa Iniciativas: www.iniciativas.org.ar

⁶ Ibáñez, Jesús: *Del algoritmo al sujeto*. España: Siglo XXI, 1985, p- 67

nuestras conclusiones, otros quizá no. En cualquier caso tanto ellos como nosotros sabemos que sacando a la luz la realidad y debatiendo francamente sobre ella podremos alimentar la esperanza y voluntad de mejorarla.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS ACERCA DE LA PROPUESTA



1. La estrategia de abordaje

Pensamos este proyecto como una estrategia de *intervención social*, tendiente a mitigar las situaciones de fracaso escolar – repitencia y abandono – que se presentaban en una escuela ubicada en la periferia de la ciudad de Corrientes, y que luego pudiera ser replicada. No fue desde una perspectiva asistencialista que se abordó el proyecto, sino por el contrario, buscábamos la posibilidad de posicionar a los actores de una manera distinta frente a la realidad desfavorable con la que tienen que tratar, favoreciendo la construcción de ciudadanía y participación, no en términos pasivos sino activos, intentando transformar a los actores sociales en sujetos, es decir, mediante la “apropiación de su propio acto”⁷.

La intervención social es una perspectiva de trabajo de la psicología social que se ocupa de analizar y actuar sobre los problemas y dificultades que se producen, en las interacciones personales en los distintos contextos sociales. Esto supone intervenir sobre procesos complejos que abordan no sólo el componente individual y grupal, sino las estructuras sociales, políticas, económicas que lo envuelven y le dan sentido. La intervención pretende ser, al mismo tiempo, preventiva y pro-activa. La intención es contribuir a modificar las situaciones desde las prácticas, consideradas como formas de actuar que se encuentran instituidas en el sentido común de un grupo u organización. La posibilidad de cambio deriva de mostrar como arbitrario y construido lo que ha sido naturalizado⁸ por el sentido común; es decir, se trata de develar la cara oculta de las relaciones, de aquella dimensión reprimida socialmente.

En coherencia con lo anteriormente planteado, el proceso de intervención social estuvo orientado por el enfoque institucional, entendiendo el mismo, como aquel que posibilita desenmarañar la trama de significados que se tejen al interior de una organización (en nuestro caso una escuela) a través de la constitución de puntos de intersección en el que concurren las miradas de múltiples actores. Ello es fundamental dentro de un proceso de intervención, ya que -como dice Lidia Fernández- “nadie puede solo alcanzar la compleja trama de significación que rodea, da sentido, ubica un hecho social. Ni siquiera el de apariencia más insignificante. De ahí que el conocimiento de lo institucional y su organización teórica sea siempre resultante de una practica colectiva”⁹. La puesta en juego de dispositivos institucionales, que posibiliten “juntarse para pensar y entender y poder hacer”, es un logro fundamental, ante una realidad, generalmente, intrincada para ser vista y entendida de una sola manera.

Esta práctica de intervención institucional, es la que alcanza a conmocionar los lazos que atan las explicaciones habituales (o consuetudinaria de los hechos) con las necesidades defensivas de los sujetos; y a la vez, permite poner en cuestión la necesidad de ciertas realidades que aquellas explicaciones daban por inamovibles, sacando a la luz los eventuales beneficios que personas y grupos derivan de la inmovilidad. En la medida que se construye la mirada colectiva y se encuentran las tensiones y motivos de los hechos, se encadena imperceptiblemente, pero consistentemente, dicha mirada con el deseo de transformación. (id.).

Por ultimo, desde esta perspectiva (de la intervención social) debe entenderse que toda institución educativa impone un cierto modelo relacional que marca las formas en que los docentes y los alumnos regulan recíprocamente sus acciones; el rol social, al servicio de una institución que lo dirige y controla reduce el margen de libertad que posee; el docente es tributario de influencias socio-institucionales masivas que derivan de la institución escolar a la que pertenece y de la sociedad en la que está inserto.

⁷ Mendel, Gerard: *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós, 1994.

⁸ Se emplea la expresión “naturalización de lo social” para hacer referencia a aquellas situaciones en que tiende a negarse el carácter de producción histórica a los hechos sociales, en tal sentido se concibe como independiente de la voluntad del sujeto y por lo tanto inmodificable.

⁹ Fernández, L.: *Instituciones Educativas*, Buenos Aires: Paidós, 1994, pag. 23

2. La construcción del objeto: el fracaso escolar en contextos de alta vulnerabilidad social.

Para poder avanzar era preciso construir teóricamente el objeto sobre el cual queríamos intervenir. No es posible encarar un proyecto de estas características, sin tener en cuenta, previamente, un modelo teórico o mapa conceptual que dé ideas acerca del terreno, aunque resguardando una gran disponibilidad para dejarse instruir por la experiencia. La articulación de estos dos momentos es lo que permite la comprensión e interpretación de lo que sucede.

Consideramos al tema del fracaso escolar como uno de los más urgentes de la educación Argentina; y sus dos caras – la repitencia y el abandono- constituyen aspectos recurrentes y asociados de un mismo proceso. Las estadísticas, acerca de los niveles de repitencia y deserción, indican que el sistema educativo argentino tiene problemas para favorecer el desarrollo de trayectorias escolares satisfactorias para todos los alumnos, tanto en la EGB como en el nivel medio. Estos problemas se traducen, particularmente, en serias insuficiencias de cobertura y deficiencias en la retención en esta última etapa (EGB 3 y Polimodal)¹⁰. Al mismo tiempo, estos procesos configuran una suerte de círculo vicioso, dado que el empobrecimiento del capital cultural que luego habrán de transmitir a sus hijos, reproduce inter-generacionalmente la desigualdad educativa. Otro fenómeno asociado a este problema es el de sobre-edad, el que se vincula, fundamentalmente, con el ingreso tardío, la interrupción de los estudios y la repitencia, aunque sea este último factor el que supone un impacto más significativo, ya que puede conducir al abandono, cuando es reiterada. Esta situación, se agrava cuando las instituciones educativas no readmiten a sus repitentes; en tales casos, los estudiantes deben buscar otros establecimientos para dar continuidad a su formación, con frecuencia, alejados de su zona de residencia; aunque, en ocasiones, y debido fundamentalmente a razones económicas, terminan por abandonar el sistema educativo. La escuela al expulsar a estos jóvenes, los transforma en desertores, hipotecando, de este modo, su futuro, ya que se configuran, a partir de este momento, trayectorias vitales y laborales signadas por la frustración y la precariedad. Diversos estudios han constatado que, quienes no alcanzan al menos la certificación de la escuela obligatoria, tienen menos posibilidades de insertarse en el mercado laboral; y en consecuencia, mayores probabilidades de entrar en dinámicas excluyentes y socialmente desintegradoras (drogadicción, falta de participación, etc.).

Pero, las tasas de repitencia no se distribuyen de manera igualitaria a lo largo del ciclo ni entre los distintos sectores sociales, sino que tienden a ser más elevadas en los primeros años de cada trayecto que en los últimos, y requieren, por lo tanto, estrategias focalizadas en los momentos más vulnerables del proceso. También el análisis de las relaciones entre origen social y rendimiento académico muestra que la distribución del bien educativo, presenta características desiguales, siendo más frecuente encontrar mayores dificultades de aprendizaje entre los alumnos que pertenecen a los sectores sociales más desfavorecidos. Los indicadores educativos necesariamente se correlacionan con los socio-económicos. Por eso no es casual que los sectores que detentan los mayores índices de mortalidad infantil, menor esperanza de vida y mayor porcentaje de hogares con necesidades insatisfechas concentre, en una mayor magnitud, la problemática de la repitencia y la deserción.

Frente a este hecho, uno puede posicionarse de dos maneras: la primera, tal como haría la psicología y la sociología clásica, enfatizando la incidencia de ciertos aspectos considerados propios de los actores, ya se trate de cualidades innatas o habilidades o capacidades cognitivas o de características sociales y culturales derivadas de la pertenencia social del alumno.

La segunda¹¹ – a la que adherimos nosotros – invierte el vínculo de la causalidad, y define al fracaso como un proceso multicausal en cuya configuración se encuentra implicada la institución escolar como un

¹⁰ Según datos disponibles sobre la situación educativa de niños y adolescentes en nuestro país (Informe del Defensor del Pueblo, 9/7/03), el 22% de los alumnos de nivel primario tienen más edad que la esperable dado el grado que cursan. Proporción que asciende al 44,8% en Corrientes, 41,7% en Misiones, y 40,2% en Formosa y Santiago del Estero. En el caso de los adolescentes que cursan el nivel medio el 38,6% tienen más edad que la esperable según el año que cursan.

El 5,3% de los alumnos de nivel primario que cursaban estudios en 1997 estaban repitiendo el grado que habían hecho el año anterior (12% en Corrientes, Misiones y Santiago del Estero). En el caso del nivel medio el porcentaje de repitencia prácticamente se duplica (9%), llegando a valores cercanos al 17% en provincias como Jujuy, Río Negro y Tierra del Fuego.

El fracaso escolar, más frecuente en los alumnos de escuela media, se traduce en tasas de deserción más altas. Efectivamente en el año 1991, en el país, el porcentaje de la población de 6 a 12 años que no asistía a la escuela era del 1,6 % siendo en Corrientes del 1,8 %, en cambio el porcentaje en la población de 13 a 17 años eran en el país del 27,3 % siendo el 27,7% para Corrientes (datos del INDEC). Entre 1996 y 1997 un 17,8% de los alumnos del nivel medio abandonaron sus estudios (para ese año, la deserción registrada en el nivel primario fue cercana al 2,7%).

Los últimos datos disponibles -para el año 2001 – indican que para la provincia de Corrientes las tasas de repitencia para el EGB3 alcanzaban el 7,20%, mientras que en el Polimodal, 7,9% Para la ciudad de Corrientes, los valores son de 5,62% para el EGB3 y para el Polimodal de 5,7%.

¹¹ Un desarrollo teórico más exhaustivo del problema del fracaso escolar, desde una mirada crítica se presenta en el Cuaderno n° 2 , Módulo I: *El fracaso escolar: una cuestión de actores o de estructuras?* . Consultar CD.

todo, que incluye la consideración de sus vínculos con el contexto socio-cultural: lo que ocurre en la escuela no está desvinculado del entorno socio-económico en que el sistema se desarrolla. En este sentido, asumimos que, interrogarse acerca de los problemas de la educación supone considerar no sólo el estado de la escuela y sus actores, sino su funcionamiento como formando parte de las dinámicas sociales y políticas, es decir, a partir de sus relaciones con la sociedad en proceso de transformación y cambio, y que la sumerge en un espacio de problemas sociales y culturales; pero también, reflexionar acerca de las posibilidades de construir, en lo cotidiano, ámbitos de lucha que permitan el desarrollo de una escuela de calidad y no excluyente.

En síntesis, desde esta perspectiva que hemos esbozado, el fracaso escolar es un fenómeno complejo al que contribuyen un cúmulo de factores que se articulan a lo largo de la trayectoria escolar y que finalmente terminan con la deserción/exclusión del sistema educativo, del alumno “fracasado”¹². La deserción se constituye a partir de trayectorias vitales marcadas por altos niveles de vulnerabilidad; pero, la “renuncia” a la escuela no se asocia directamente a la pobreza o a razones económicas. Se trata, más bien, de un proceso que se estructura a partir de un conjunto de fracasos reiterados que culmina – de modo definitivo – cuando los padres ven que los hijos no aprenden.

Se enumeran a continuación los aspectos relevantes de este proceso:

- El desfase que existe entre la cultura familiar y el cultura escolar o académica que se imparte en ella, que desvaloriza o no legitima los conocimientos previos con que cuenta el alumno;
- La proclividad, por parte de los profesores para organizar la práctica docente a partir de la idea de “un alumno tipo”, ubicado en términos de distancia social próximo a su *habitus* de clase, sin atender a la heterogeneidad del colectivo de los alumnos;
- Tendencia a atribuir la causa del fracaso a características individuales – falta de capacidad – o a características de orden social – baja cultura o desinterés del grupo familiar -, que se naturalizan, y que se asocian con la pertenencia a los sectores sociales mas desfavorecidos.
- Importancia de los procesos de evaluación como medio para elaborar juicios acerca de la excelencia;
- El papel que juegan las teorías implícitas de los docentes y las representaciones sociales recíprocas en la práctica escolar.
- La distorsión de los fines últimos de la institución escolar que ha devenido un lugar de contención y ayuda a las situaciones de pobreza extrema

¹² El uso de uno u otro término no es aleatorio y encierra toda una teoría interpretativa del fenómeno en la que el alumno pasa a ser sujeto u objeto alternativamente de este proceso de fracaso.

3. QUÉ HICIMOS?



1. La negociación de la entrada:

La entrada a la institución constituye una primera etapa en el proceso de intervención al que se debe brindar particular atención. La negociación del acceso no estriba, solamente, en lograr ser admitidos, en el sentido de atravesar el umbral, implica un proceso mucho más complejo “de atravesamiento de diversos umbrales” que señalan el camino hacia el corazón de una cultura. Por ello, el modo cómo se realiza es fundamental y, aún cuando la intervención planeada sea la respuesta a una demanda genuina del grupo, siempre genera, aunque más no sea, un mínimo de resistencia por parte de algunos de sus miembros.

Nuestra presencia en la escuela no provenía de una solicitud de la institución, sino al contrario, de la aceptación – por parte del equipo directivo – de la propuesta que nosotros acercábamos. Por lo tanto, el reto que debíamos enfrentar era hacer surgir la demanda durante el proceso mismo. Teníamos el acuerdo de la Dirección de la escuela, ahora necesitábamos el de los docentes, porque con ellos teníamos que trabajar, reflexionar, consensuar, construir. Para darnos a conocer y presentar el proyecto, se organizaron dos reuniones. En ellas, pudimos avistar los primeros indicios de la cultura de la institución, la existencia de grupos, las percepciones acerca de la escuela y su problemática, algunas de las ideas que manejaban con respecto a nuestra presencia y el grado de disposición para hacer frente a nuestra propuesta de transformación de la práctica, en fin, los temores y resistencias que se generaban. El camino sería largo, pero estábamos dispuestos a avanzar, *comenzando por el principio*.

2. Empezar por el diagnóstico:

Nadie puede dar soluciones a un problema si no sabe cómo es el problema al que se está enfrentando. Nadie puede intervenir si no realiza previamente un ajustado diagnóstico de la situación e intenta identificar cuáles son los factores que intervienen en ella. Esta etapa nos sirve para conocer tanto los aspectos positivos, como las dificultades percibidas. Sólo a partir del conocimiento de lo que sucedía en el interior de la escuela, podríamos esbozar un modelo de actuación, y proveer parámetros de comparación que permitieran en el futuro evaluar las estrategias que fuéramos a implementar. La utilización de datos fehacientes, que luego han de ser empleados de modo constructivo propiciarán dar un salto cualitativo importante en el camino hacia la superación de los factores y obstáculos que operan en los procesos de éxito escolar, logro académico, calidad educativa, etc.

Las estrategias utilizadas para la realización de este diagnóstico fueron múltiples y variadas, pero en general la información provino de dos fuentes: la que existía en el propio establecimiento y la que construimos nosotros mismos.

a) De la documentación archivada en la escuela:

Una de las principales quejas – tanto de los docentes como de los equipos directivos de las escuelas – en relación con las funciones que desempeñan, se vinculan con la importante carga de tareas administrativas que se han ido incorporando, que consisten, fundamentalmente, en el llenado de planillas, tablas e informes en los que se registra un cúmulo de información que, raramente, se emplea para otros fines o se advierte su utilidad. Sin embargo, con esta documentación se archivan antecedentes interesantes que ponen en evidencia cuestiones que no siempre son percibidas o muestran relaciones novedosas e imprevistas que merecen ser tenidas en cuenta cuando se trata de evaluar los distintos problemas que se generan en el ámbito educativo. Nos referimos específicamente a: los registros de asistencia, las planillas de calificación por asignatura, las actas de mesas de examen, los legajos personales.

Esta información permitió conocer:

- La proporción de alumnos con sobre-edad y la pauta de asistencia, abandono y niveles de rendimiento, - el promedio de

notas y el porcentaje de alumnos que deben “ir a recuperar” o a examen, desagregado según asignaturas y ciclos, información que tomamos como indicador de los niveles de fracaso escolar.

- La asimetría en términos de dificultades o rendimiento entre las diferentes asignaturas y entre los diferentes ciclos (EGB3 y Polimodal).

b) De la información que “construimos”:

Pero, no toda la información necesaria para realizar un verdadero cuadro de situación es posible encontrarla archivada en planillas y formularios; a partir de ellos sólo teníamos una mirada parcial, fragmentaria. Nos acercábamos a los alumnos sólo desde la perspectiva de su desempeño académico en ese curso lectivo específico; es decir, desde la evaluación de los docentes traducida en calificaciones de cada asignatura.

Pero el colegio no son sólo los alumnos, sino también los profesores y los directivos, los preceptores y los padres de los chicos, y las relaciones que tejen en su interior, - todos ellos, en conjunto, configuran una comunidad educativa - y era a ésta a la que queríamos conocer; es decir, adentrarnos en la “vida cotidiana” de esa escuela, en lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Intentábamos descubrir sus creencias, sus perspectivas, sus puntos de vista, las imágenes que posee, cada uno, de los otros y las razones de sus actos. A partir de esto, podríamos encontrar pautas que nos ayudaran – también a nosotros - a comprender “lo que allí estaba sucediendo”. Queríamos, en definitiva, develar los distintos significados que presenta la compleja realidad social de una escuela de nivel medio, al mismo tiempo única y semejante a muchos otros establecimientos de carácter público, que cuentan, entre sus alumnos, un número importante de jóvenes de los sectores menos favorecidos de la sociedad, para emplear un eufemismo al que se recurre con frecuencia.

En relación con los alumnos y su familia:

Si bien la información archivada en la escuela nos había permitido elaborar un cuadro “objetivo” acerca de los logros – o rendimiento – de los alumnos de la escuela, desde la óptica de la evaluación realizada por los docentes, nos interesaba conocer algo más: la historia escolar previa, organizada a través de situaciones de éxitos o fracasos sucesivos; las materias en las cuales encontraban dificultades, los motivos de tales dificultades, qué importancia le atribuían a su paso por la escuela y cuál era la situación familiar en la que se encontraban (en términos de condiciones económicas y culturales de su grupo de pertenencia); en definitiva queríamos acercarnos a la visión que tenían los alumnos acerca de sí mismos y su trayectoria escolar. Un panorama general de todos los estudiantes sólo podría lograrse - en breve tiempo - mediante el empleo de un cuestionario auto-administrado¹³, que se implementó durante las distintas horas de clase. En él se incluían preguntas relacionadas con:

- Datos básicos del alumno: nombre, edad, sexo, educación y ocupación de los padres o tutores, composición del grupo familiar
- Trayectoria escolar: experiencias de repitencia en los distintos niveles
- Percepción de su situación en términos de logros académicos: como evaluaban su desempeño actual en la escuela, cuáles las asignaturas en las que encontraban dificultades, las razones por las que asistían a la escuela y las expectativas en cuanto a sus posibilidades de promocionarse o no.

A esto se sumaron entrevistas a padres y alumnos, enriqueciendo la visión que hasta el momento íbamos construyendo. A partir de este diálogo pudimos conocer:

- Las razones por las cuales asisten a la escuela, sus proyectos y aspiraciones; el valor adjudicado a la educación
- La imagen que poseen acerca de la escuela y el clima escolar, los docentes y la evaluación
- La propia evaluación de su desempeño escolar, sus dificultades, el relato acerca de la experiencia de repetir
- El uso del tiempo: escolar y extraescolar.
- La relación con la familia en términos de apoyo o acompañamiento.

- En diálogo con los docentes:

Dos preguntas orientaron nuestra búsqueda: *Qué sucede aquí? Cómo se “tratan” mutuamente las personas?* Nuestra aspiración era llegar a conocer la escuela – en tanto comunidad con una cultura propia – desde adentro, buscando en los usos prácticos y verbalizados de los escenarios concretos los significados que orientan a las personas que allí conviven. La única posibilidad de alcanzar tal grado de comunicación e intersubjetividad era recurriendo a la presencia directa en la escuela y al diálogo libre y abierto, cara a cara, en situaciones individuales o grupales, con los docentes y los directivos, con los padres y los alumnos.

Las conversaciones con los docentes nos ayudaron a definir:

- Cuál era la imagen prevaleciente acerca de los alumnos y cómo se posicionaban frente a ellos y su familia
- Los factores que inciden – desde su interpretación – en los procesos de éxito y fracaso escolar
- Los criterios de evaluación y promoción imperantes y el grado de rigidez y flexibilidad en tales procesos
- Las estrategias y modelos pedagógicos empleados
- Su visión acerca de ellos mismos y su práctica docente: la tensión entre enseñar y contener, entre el rol pedagógico y el afectivo.

Este análisis, finalmente, nos permitió progresar en la identificación de los *sistemas representacionales* – o teorías implícitas de los docentes – y los *modelos pedagógicos* predominantes. A esto hay que sumar la observación participante, estrategia insoslayable si uno quiere llegar a comprender ese grupo social que configura una comunidad educativa. El caminar diariamente la escuela, dialogar con los que allí transitan, atender a los pequeños gestos habitualizados, que sólo atraen la mirada del visitante, compartir con los actores las rutinas típicas que conforman la experiencia diaria, los modos de relacionarse - en el patio, en las aulas, en los recreos - , entre pares o entre estamentos, facilitaría la aprehensión de la vida cotidiana que nos era ajena.

El conjunto de estas observaciones nos han permitido aproximarnos a:

- Los rasgos que caracterizaban el clima institucional del establecimiento, y su dinámica dominante, esto es:

Los modos de interacción y comunicación que se desarrollaban en la escuela, al interior de cada uno de los grupos y en

¹³ El formulario de la encuesta realizada figura en el Cuaderno 1. Consultar CD.

las relaciones inter-grupales incluyendo a docentes, alumnos, directivos, preceptores, administrativos y personal de mantenimiento.

El nivel de integración y grado de pertenencia de los distintos miembros a la institución.

La capacidad institucional desarrollada para evaluar las situaciones, identificar necesidades y problemas y originar líneas de solución.

Los modos de relacionarse con el contexto socio-comunitario.

Veamos a continuación los resultados de este proceso.

3. Escuela y comunidad.

Según el color del cristal....

Luego de este largo proceso de construcción, análisis, interpretación y reflexión logramos esbozar – tal como señalábamos al inicio de este capítulo – un cuadro de situación de la escuela elegida para nuestra intervención, ubicada en un barrio periférico de la ciudad y que atiende a una población de alumnos pertenecientes, en su mayoría, a los sectores más carenciados de la sociedad, que presentan claros índices de fracaso escolar, con experiencias recurrentes de repitencia, en los distintos ciclos, de ahí que con suma frecuencia se encuentren casos de sobre-edad. Se advierte, además, la asociación entre trayectoria escolar y nivel educativo y ocupacional de la familia, en particular de la madre.

La teoría de las representaciones sociales.

Las RS constituyen fenómenos complejos, siempre activos, que actúan en la vida social como guías para nombrar y definir los diferentes aspectos de la realidad de todos los días, para interpretarlos y tomar posición frente a ella. Incluyen en su configuración, diversos elementos de orden informativo, cognitivo, ideológico, normativo, valorativo, actitudinal, así como creencias, opiniones, imágenes. Son producidas *colectivamente*, como resultado de la interacción entre los individuos que comparten un mismo espacio social expresando, a través de ellas, las normas, los estereotipos y los prejuicios de la colectividad de la cual son el producto.

Desde la perspectiva de la práctica educativa, es el conjunto de representaciones sociales el que determina el modo cómo el docente “da sentido a su mundo”. Con esta teoría se reconoce la importancia del campo social y las particularidades de los actores sociales involucrados en la comprensión y análisis del proceso educativo, los que no se reducen a una mera cuestión de métodos de enseñanza o a falencias de la población destinataria. El modelo de las RS, al permitir el análisis de la forma en que los fenómenos sociales actúan sobre el proceso educativo, influenciando sus resultados o propiciando determinadas prácticas favorece los procesos de concientización y deconstrucción de aquellas representaciones que actúan en el sentido de instaurar injusticias y discriminaciones en la escuela.

Las representaciones de los profesores sobre las prácticas educativas han permitido advertir que el proceso de interacción profesor-alumno se realiza a partir de una realidad construida por el profesor y otra imaginada por el alumno: el profesor construye un alumno ideal, sujeto que posee todas las características deseadas y corresponde a todas las buenas expectativas, pero, de hecho, imparte sus conocimientos e interacciona con el alumno real al cual él rechaza, sujeto concreto que presenta contradicciones. Al mismo tiempo, el alumno organiza una imagen del profesor ideal que lo conducirá a través de la educación hacia el progreso económico y social. Mientras que el deseo del alumno ideal alimenta la práctica del profesor y hace negar las posibilidades del alumno real, el alumno alimenta el sueño de poder del profesor, valorando y legitimando sus prácticas con la expectativa de que así podrá alcanzar las mismas (Prado de Souza)¹⁴. En este sentido, el modo en que las RS intervienen en las prácticas educativas constituye un aspecto importante a considerar en el análisis de los procesos de fracaso escolar, que afectan con mayor intensidad a los alumnos provenientes de los estratos más pobres. Por una parte porque participan en la formación de los conocimientos escolares de los adolescentes sobre la sociedad, y por la otra, por sus implicaciones en la configuración de su destino educativo.

Desde la mirada de los docentes, la imagen del alumno está basada en la idea de distancia social y carencia, no sólo económica y/o afectiva, sino también cultural y de capacidades de aprendizaje; por este motivo, la práctica docente deviene rutinaria y esquemática, con predominio de modelos unidireccionales de comunicación que transforman al alumno en un mero receptor. En otros casos, la acción del docente se orienta hacia la contención y el apoyo afectivo como un intento de compensar el sufrimiento de algunos niños abusados o maltratados, o buscando controlar algún episodio de violencia escolar. Estas perspectivas no han sido consensuadas entre el cuerpo docente y, en consecuencia, se advierten asimetrías en cuanto a la cantidad de conocimientos que se brindan y el nivel de exigencias que se establecen en relación con ellos.

Es sin duda, la problemática social de estos jóvenes la que se instala en el pensamiento de los docentes como el principal factor desencadenante del fracaso, junto con la falta de apoyo familiar. De esta manera, la escuela no reconoce su intervención en los resultados del aprendizaje, haciendo responsable, de ellos, tanto al alumno como a la familia. Por lo tanto, no se advierten estrategias de recuperación o apoyo, sino la tendencia a concentrar – a los alumnos “con dificultades” - en cursos que resultan más o menos estigmatizados como “problemáticos”¹⁵. Sin intentos de explorar alternativas nuevas, este mecanismo favorece una actitud expulsora, y los jóvenes – de a poco – van dejando de asistir a clase. Entre los docentes esto genera un sentimiento - no explicitado, aunque fácilmente percibido – de alivio cuando “los que vinieron a hacer problema” y “no les interesa nada la escuela” optan por el abandono.

Derivada de esta dificultad para propiciar la integración de tales alumnos, las relaciones –en algunos casos – tienden a establecerse en un plano de asimetría y maltrato, poniendo de manifiesto la imposibilidad del adulto para instaurar vínculos apropiados con los adolescentes, en general; pero que suele incrementarse frente a estos jóvenes que – debido a sus propias limitaciones para establecer lazos positivos con el afuera, encuentran en la conformación de con-tra-culturas una salida para su búsqueda de identidad.

El clima institucional prevaleciente es de escaso compromiso con la problemática del fracaso, que aparece como un dato de la realidad que, aunque insoslayable, deriva más bien de las características del alumnado que asiste a la escuela o de las condiciones que presenta el sistema educativo en la actualidad,

¹⁴ Prado de Souza, Clarilza: Develando la cultura escolar. En Jodelet, D. Gerrero Tapia (comp.). *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología., 2000.

¹⁵ Esta tendencia a agrupar a los alumnos con dificultades en una sola división, puede identificarse como una suerte de mecanismo de aislamiento fóbico de las situaciones problemáticas, que de este modo no encuentra una resolución.

con total independencia de su práctica. Indicador de esta ausencia de compromiso resulta la frecuente suspensión de clases por motivos diversos – y de validez variable – que aparece como una pauta habitual sin que genere preocupación por la cantidad de días de trabajo que pierden los alumnos; también la tendencia hacia la devaluación de los conocimientos que se desarrollan y las bajas expectativas de los docentes acerca de las posibilidades de sus alumnos, cuyo destino, aparece signado por la pertenencia a contextos de pobreza y escasez de recursos – no sólo económicos sino también culturales.

Todas estas cuestiones contribuyen a configurar una modalidad de funcionamiento “regresiva”¹⁶, manifiesta en la incapacidad institucional para plantear las dificultades como problemas a los que hay que buscar soluciones. Por el contrario, estos aparecen como obstáculos insuperables, enquistándose en la escuela. Desde esta visión, el fracaso deviene “inexorable”¹⁷, como derivado de un determinismo que no es posible torcer o modificar. La respuesta, es el inmovilismo, el desarrollo de mecanismos evasivos, frente a la imposibilidad manifiesta de “hacerse cargo” de la situación. La tarea a la que se enfrentan produce angustia, el fracaso del alumno es, al mismo tiempo, el fracaso de su práctica de enseñanza, el mejor escape a la angustia es la evasión.

Para explicitar con mayor claridad las características de una dinámica regresiva, vale contraponerla a una dinámica progresiva, que aparece como una alternativa más operativa de funcionamiento institucional, tal como se muestra en el cuadro siguiente¹⁸.

Dinámica regresiva	Dinámica progresiva
Pérdida de la capacidad institucional para: - evaluar situaciones, - discriminar necesidades y problemas - originar líneas exploratorias de solución	Capacidad institucional para: - controlar y discriminar aspectos irracionales - mantener una autonomía de las instituciones externas - cuestionar y ensayar modificaciones de lo instituido
Preponderancia del prejuicio sobre el juicio.	Preponderancia de la pertenencia en función de proyectos y una orientación clara hacia el futuro.
Incremento de conductas impulsivas.	
Aislamiento creciente del contexto.	Intenso compromiso y disponibilidad de los miembros para la curiosidad, el interés y la exploración.
La incomodidad y el incremento de la angustia produce idealización de estados pasados al que se procura regresar (nostalgia).	

¹⁶ Fernández, Lidia: *Ob.cit.*

¹⁷ Cfr. Birgin, A. y otros (compiladores): *Contra lo inexorable* Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2004.

¹⁸ Adaptado de Fernández, L: *Ob. Cit.*, pag. 58-59.

La dinámica institucional y su aporte a la generación de fracaso escolar.

Abordar el fracaso escolar impone un modelo de análisis multicausal donde los factores intervinientes, sin duda, son muchos y complejos. Sin embargo, es necesario privilegiar algunos de ellos por su impacto en la configuración del problema, tal el caso de la dinámica de funcionamiento de la institución escolar.

Cada institución, con el correr del tiempo, va desarrollando una cultura propia y un estilo de funcionar o enfrentar las tareas cotidianas. Tanto la cultura como el estilo institucional –nos dice Lidia Fernández¹⁹- median entre ciertas condiciones (contexto social, perfil de alumnos, etc.) y ciertos resultados (niveles de retención, de aprobación, etc.), permitiéndonos entender por qué a iguales condiciones, las escuelas pueden tener resultados tan distintos. Es decir, escuelas similares en cuanto a ubicación geográfica, perfil de la población que atienden (alumnos “carenciados”), etc., pueden alcanzar tasas de retención o de repitencia muy diferentes; ya que los modos de hacer y las representaciones construidas por los actores, al interior de la institución, pueden ser diametralmente opuestas.

En este análisis es destacable, por su relación posible con el fracaso escolar, aquello que la autora denomina modalidad “regresiva” de funcionamiento institucional. Es decir, la incapacidad institucional para plantear las dificultades en términos de problemas que susciten la búsqueda de soluciones, y que por el contrario, instala un enquistamiento en dichas dificultades, las cuales se vuelven irresolubles generando inmovilismo, mecanismos evasivos, angustia ante la tarea y aislamiento progresivo de la realidad y del contexto.

La crisis generalizada en la escuela media puede ilustrar bastante bien esta modalidad, manifiesta en el escaso compromiso y el pesimismo, así como en la no asunción de responsabilidades por parte de los docentes y la falta de exploración de alternativas nuevas para tratar a los alumnos con dificultades académicas.

En los modos de hacer y enfrentar las dificultades y la búsqueda de soluciones, cumplirán un rol fundamental los grupos y los liderazgos, y en particular el directivo, en tanto líder formal de la escuela. En contextos adversos, particularmente, las instituciones que desarrollen capacidad de cambio e innovación serán las que funcionen de un modo “progresivo”, siendo los liderazgos decisivos para crear un clima de trabajo que aliente estas cualidades por sobre los meros aspectos burocráticos-administrativos. El esfuerzo aislado de un docente para modificar las prácticas instituidas, si bien puede tener un efecto positivo en la dinámica de su trabajo, el efecto no será comparable al logrado por una institución donde sus diversos actores han consensuado criterios y han asumido un compromiso de sostenerlos en el quehacer diario. El cambio a una dinámica de estas características, permitiría ir produciendo una re-significación de las condiciones desfavorables en las que se desenvuelve el trabajo diario y de los vínculos con el contexto vivenciado como amenazante.

Considerando la visión de los alumnos, en contraposición a lo anterior, éstos coinciden en afirmar la importancia de la educación por su utilidad social. Así la educación “sirve” para “ser alguien”, para “no dejarse joder”, para conseguir trabajo, para el futuro.

Con respecto a la escuela, las emisiones tienden a polarizarse, desde lo positivo se valora como lugar de sociabilidad, de aprendizaje, también en comparación con otras escuelas, incluso privadas. Desde lo negativo, la crítica se orienta hacia los profesores, la escasez de conocimientos y actividades, la inseguridad, algunos casos de discriminación. Es de destacar la importancia asignada a la educación y la expectativa de futuro que en ella depositan, no sólo en términos de inserción laboral sino en términos de dignidad personal y reconocimiento social. Desde siempre se ha entendido la educación como canal de movilidad, la clase media optó por este camino para ascender en la escala social. La cuestión que se plantea en este caso es el alto nivel de esperanza depositada en una estrategia que desde hace más de una década se ha mostrado ineficaz para concretar las expectativas de incorporación al mercado de trabajo, al menos en el modo en que estos jóvenes se lo plantean. El otro aspecto a destacar se vincula con quienes finalmente no logren concretar su circuito escolar: si para ser “alguien en la vida” hay que ser educado ¿qué identidad asumirán los que fracasen en el sistema, los no educados?

La visión de los padres, por su parte, también se contrapone a la de los docentes: sostienen el valor de la educación y advierten la devaluación de los conocimientos a los que hacíamos referencia, demostrando disgusto y preocupación al mismo tiempo. En cualquier caso, para adultos y jóvenes la escuela es un espacio de socialidad y promesa de inclusión al que sólo renuncian en casos extremos. Los motivos, en algunos casos, y tal como se dice habitualmente derivan de cuestiones laborales o de índole familiar, pero en muchos otros se asocian con una sensación de impotencia y pérdida de tiempo o sin sentido. Frente a la escuela se posicionan críticamente, tanto por el deterioro que presenta el edificio como por lo que consideran falta de dedicación de los profesores – ausencias, poca atención que destinan al alumno, continua suspensión de las clases- y los problemas vinculados con la gestión de los recursos (no se

¹⁹ Fernández Lidia: *Ob. cit.*

consiguen computadoras, escasez de materiales, etc.). Al igual que los docentes, los padres hacen depositarios a sus hijos – en primer lugar – por la responsabilidad del fracaso escolar: “no le da la cabeza” o “no quiere estudiar” son frases recurrentes.

De este modo, la comunidad educativa que configuran los alumnos y sus familias, junto con el cuerpo docente y directivo y el personal restante del establecimiento, funcionan como dos mundos separados, que no sólo encuentran obstáculos para comunicarse, sino que al mismo tiempo poseen su propia visión acerca de la realidad y de la situación. La tabla siguiente sirve como ilustración:

La visión de los docentes	La visión de los alumnos y la familia
Abandono y despreocupación familiar	Preocupación por la cantidad de conocimientos, tareas y tiempo escolar de sus hijos.
Escasa relevancia al papel de la educación.	Reconocimiento del valor social de la educación.
Devaluación de los conocimientos brindados en función de las características y perfil del alumno.	Conocimientos devaluados y bajo nivel de exigencia en comparación con otros establecimientos.
Concentración de toda la actividad durante el tiempo de asistencia a la escuela, por imposibilidad de los alumnos durante la tarde.	Demanda por más tareas y exigencias de estudio para el tiempo extraescolar
Las razones del fracaso escolar se atribuyen a factores de orden socio-económico y cultural :nivel educativo de los padres, valores culturales, necesidad de trabajar de los chicos	Atribuyen el fracaso a situaciones familiares coyunturales o a “deficiencias” de los alumnos, cognitivas o de comportamientos
Destacan la violencia en el entorno a diferencia de los que sucede en la escuela	Destacan la violencia en el entorno a diferencia de los que sucede en la escuela
La categorización de los profesores en “buenos” y “malos” deriva del nivel de exigencias que presentan	Son considerados “buenos” los profesores que plantean trabajos “fáciles” y “malos” quienes proponen tareas “difíciles”, en términos de esfuerzo que demanda,

La divergencia que se advierte en la visión que poseen, unos y otros, acerca de la realidad adquiere singular importancia, entendiendo que en función de las mismas se organiza el comportamiento en relación con el otro grupo.

Adoptando el punto de vista de Bourdieu, se considera que la educación – al igual que otros ámbitos – configura un campo²⁰ determinado por las posiciones que ocupan los distintos agentes sociales y en el que se materializan interacciones que son reflejo de relaciones sociales de poder. Estas relaciones de poder derivan de la asimétrica distribución de los distintos tipos de capital: económico, social, cultural. Diferencia en la posesión del capital, que hace que algunos agentes se posicionen en el campo como dominantes y otros como dominados.

Entre los profesores y los alumnos y sus familias se establecen este tipo de relaciones asimétricas, en las que los docentes poseen el capital cultural/social reconocido y legitimado como valioso. Se replica, de este modo, un esquema relacional entre la escuela y su comunidad originada por la asimetría y la desinteligencia, pero que, fundamentalmente, encubre relaciones sociales que son en sí mismas relaciones de poder. La escuela, en esta visión continúa siendo el lugar del *saber*, científico, consolidado y legítimo – bien cultural que debe difundir – ; entre tanto, los alumnos y su familia son dueños de otro saber, derivado de su pertenencia de clase, distinta a la de los docentes y que los define como “extraños” y “diferentes” y por lo tanto, no legitimado (aunque también se encuentran empeñados en apropiarse del saber legítimo que imparte la escuela). Este reconocimiento de la diversidad en un saber que no se valora sirve, de esta manera, para ocultar la desigualdad. La mirada de la escuela estigmatiza al alumno y su familia, al mismo tiempo que naturaliza los aspectos sociales evaluando desde la asimetría.

Los padres por su parte se sienten incapaces de acceder a ese otro saber que la escuela imparte y que favorecería su posible incorporación a la sociedad global. Ellos, se posicionan ante la escuela de modo paradójico, ya que su “privación cultural” los lleva a sobre-valorar los conocimientos escolares en detrimento de los propios y de los de sus hijos; conceden, además, una mayor importancia a las funciones escolares tradicionales de instrucción (adquisición de conocimientos básicos), que al desarrollo de otras capacidades y competencias en la formación de sus hijos (Gilly)²¹ y, si bien, ven defraudadas sus expectativas en cuanto a las posibilidades que ofrece la escuela, no tienen la confianza en su propia valía como para extender su mirada crítica hacia ella haciéndose cargo, ellos mismos, de la situación de fracaso. Suerte de violencia simbólica²² que legitima las relaciones de dominación y de desigualdad social.

Hay en estas dos visiones la contraposición entre dos culturas y dos *habitus* de clase, que muestran, además, las distribuciones asimétricas en las posiciones de poder en el campo de la educación. El funcionamiento de las relaciones sociales, además de no ser transparente, dota a las personas de ideas y percepciones que las convierten en receptores sumisos, por la vía de la naturalización espontánea, de las estructuras de dominación (Bourdieu)²³. y, más aún, las lleva a ser reacias a aceptar las explicaciones que dan cuenta científicamente de sus situaciones. Cuando los sistemas de percepción incorporados se colocan frente a las estructuras de relaciones asimétricas que condicionaron sus formas de percibir lo social, la realidad se convierte no sólo en insumo del pensamiento, sino que, además, produce y refuerza las categorías socialmente aprendidas para captarla.

²⁰ “Los campos constituyen espacios estructurados de posiciones o puestos, cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)” Además, “la *estructura del campo* es un estado de relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores” (Bourdieu, P.: *Sociología y cultura*. Edit. Grijalbo, México, 1990, p. 135-6).

²¹ Gilly; M. *Psicosociología de la educación*. En Moscovici, S. *Psicología Social*. Barcelona: Paidós, 1984 pp. 601-626. :

²² La violencia simbólica es aquella que se ejerce contra los individuos con su propia complicidad, constituyendo el mecanismo principal de la reproducción social. Ello, nos permite entender cómo se genera en el grupo “dominado” una forma de adhesión a la perspectiva del otro - basada en la sumisión prerreflexiva-, y en la cual el dominado percibe y decodifica las situaciones de la vida diaria asumiendo como propia la lógica del dominante, producto de las relaciones sociales dominante/dominado que se materializan en el campo.

²³ Bourdieu, P. *Los herederos*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

4. Las derivaciones de un objeto complejo

Este juego de representaciones y auto-imágenes deriva en un proceso de culpabilización/victimización que contribuye a consolidar y reproducir situaciones de fracaso/exclusión. Quizá esto fuera posible analizarlo desde la teoría de la atribución²⁴, la que se ocupa de considerar el modo como la gente – desde el sentido común – intenta explicar la conducta propia y la de los otros. En general, esto se realiza atribuyendo causas a esa conducta ya sean derivadas de la propia persona – o internas – o de las circunstancias del medio ambiente – incluidos los otros. Los últimos avances en torno a esta teoría – Herzlich²⁵ – consideran la importancia de tener en cuenta las dimensiones sociales en el proceso de atribución; en este sentido, las ideas prevalecientes en torno a los grupos o individuos, en particular aquellas que derivan de los sistemas de representaciones sociales incidirían en este proceso de atribución de causas al comportamiento ajeno. Cuando la causalidad es interna, es decir derivada de la conducta y las características personales, el sujeto aparece responsable – *culpabilización* – de la situación por la que atraviesa. La contracara de este discurso es la des-responsabilización de la escuela como institución: al destacar la causalidad externa (o social) derivada de la situación, el sujeto - en este caso el profesor - aparece adoptando un rol pasivo – victimización del docente – ante las circunstancias, presentándose como agente y no como actor; son las condiciones socio-económicas y las características culturales del grupo familiar lo que determina las circunstancias que generan el fracaso escolar. De este modo, las representaciones sociales que sustentan los docentes en relación con sus alumnos y que naturalizan su condición social, inciden en la formulación de estos juicios atributivos.

²⁴ Con la teoría de la atribución, Heider, intentó acercarse a la comprensión del juicio social, recurriendo a los conceptos de causa, poder y necesidad para analizar las nociones del sentido común relativas al comportamiento humano, distinguiendo entre la atribución a la persona y al medio, por caso atribuir el fracaso, alternativamente, a la falta de capacidad o a las dificultades de la tarea.

²⁵ Jaspars, J. y Hewstone, M.: La teoría de la atribución. En Moscovici, S. *Psicología Social*. Barcelona: Paidós, 1984 pp. 415-438.

Se advierte una circularidad en las argumentaciones que termina haciendo al objeto sujeto (*responsabilización*) y al sujeto objeto (*victimización*) y tiene importantes consecuencias en la normalización del alumno frente a una situación contradictoria, al tiempo, que refuerza prácticas reproductivistas y excluyentes. En cualquier caso, la escuela deviene un elemento neutro, que desconoce el juego de relaciones sociales y su incidencia en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Desde este planteo, los docentes aparecen alejados de toda posibilidad de realizar una práctica pedagógica crítica y transformadora, de ahí la circularidad. Pero, este proceso de *culpabilización/victimización* al que recurren los docentes debería ser interpretado como un mecanismo de defensa colectivo en respuesta a las condiciones de trabajo desfavorables en las que se desempeñan.

Así, es necesario considerar la cuestión del fracaso atendiendo a la dinámica social interna de las instituciones educativas, pero también al contexto en las que ellas se insertan. Son éstas las que instituyen mecanismos de producción discursiva que funcionan en su interior y es allí donde se hace posible comprender su sentido. En definitiva, las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socio-económico en el que están situadas, sino que son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, los significados y las subjetividades; los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase no son universales a priori sino construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticas específicas.

Llamamos la atención acerca de la importancia de la dinámica institucional, y en esto marcamos una diferencia con los enfoques propios de la reforma educativa²⁶ centrados en la organización escolar (la escuela) y el pensamiento del profesor (lo individual), y que pierden de vista lo social e histórico. Por el contrario, sostenemos que no es posible pensar en ninguna transformación esencial que no pase por un cambio del proceso educativo, en general y, especialmente, por un cambio en el orden institucional. No son las relaciones pedagógicas en sí mismas, ni las características individuales – o sociales – de los alumnos, o las prácticas docentes descontextualizadas las que permitirán explicar los procesos de fracaso escolar, sino se estudian primero las condiciones de adquisición del saber, es decir, las condiciones institucionales generales: objetivos educativos, estructuras, modos de funcionamiento y referencias ideológicas de la escuela.

²⁶ Hacemos referencia en este caso específico a las propuestas de la Ley Federal y el discurso sobre educación que le sirvió de fundamento, que terminó concentrando su atención en la institución educativa a la que desde un enfoque economicista denominó organización, en tanto asimila la educación a un servicio en lugar de un derecho de ciudadanía.

4. Y AHORA, COMO SE SIGUE?

1. La devolución del diagnóstico: el sentido común puesto “en cuestión”

Legados a este punto, se hacía necesario compartir la información construida con todos los actores, instalar, en el centro del debate, el conjunto de saberes implícitos que configuraban el “sentido común” de la escuela. Queríamos confrontar el sistema de representaciones establecidas “por la práctica y para ella”²⁷, con las distintas interpretaciones elaboradas por los modelos teóricos de la sociología de la educación, tratando de alcanzar un mayor nivel de objetividad en el conocimiento.

La idea que nos guiaba era la posibilidad de problematizar la vida cotidiana de ese establecimiento; es decir introducir preguntas acerca de lo que sucedía, reflexionar a propósito de algunos hechos, que si bien podían aparecer como intrascendentes por habituales, sin embargo demandaban atención y análisis. Pretendíamos generar un espacio que permitiera observar los hechos desde un ángulo diferente, alejándose, en parte, de la propia mirada para prestar atención e incorporar la visión del otro: el alumno, la familia. Era necesario que los hechos devinieran desafíos a ser enfrentados y superados. Y que las estrategias a implementar fueran también el resultado del consenso y la elaboración conjunta.

Con estas ideas organizamos una reunión de la que participaron los docentes de la escuela. En ella planteamos la necesidad de reflexionar en torno a cuatro cuestiones que juzgábamos fundamentales:

- el fracaso escolar no es una cuestión privativa del alumno y su familia, sino el resultado de un proceso complejo en el que se encuentran implicados, además, los diferentes actores que conforman la comunidad educativa, es decir, se trata de un problema que involucra a la escuela como totalidad.
- los docentes se enfrentan a situaciones extra- pedagógicas – violencia, indisciplina, adolescentes maltratados – que exceden la formación que han recibido y la tensión que se genera en términos del desempeño de sus funciones.
- la ausencia de consensos básicos en cuanto a los niveles de exigencias, mecanismos de evaluación, cantidad de contenidos a desarrollar y estrategias para relacionarse con el alumno
- el evidente desencuentro entre la escuela y la comunidad de alumnos y sus familias, manifiesta en las visiones confrontadas en relación a la situación de los estudiantes.

A partir de esta puesta en común se delinearón las acciones que se iban a desarrollar a continuación, las que involucraban a los distintos estamentos de nuestra comunidad educativa. Pero vayamos paso a paso.

2. Reflexionar con los docentes

Nuestra intención se orientaba fundamentalmente a propiciar un proceso de de-construcción del “sentido común”, es decir, de revisión de los modos habitualizados y naturalizados en la cotidianeidad de la escuela, para sacarlos a la luz, y favorecer, a partir de esto, un reposicionamiento de la institución escolar en relación con los procesos de fracaso escolar. Nos interesaba poner de manifiesto el grado de estereotipia en relación con “el otro grupo” – padres y alumnos – y en qué medida esta percepción operaba mediando la práctica frente a la tarea. También hacer evidentes aquellas cuestiones de las que “sólo se habla” en los pasillos, pero que no son tratadas institucionalmente: *los criterios de evaluación y nivel de exigencia*, constituían ese nudo problemático que – no por silenciado e implícito – dejaba de incidir y perturbar la dinámica de la organización. Esto generó “naturalmente” una demanda explícita para que fuera abordado durante nuestros talleres de reflexión; reconociendo que en muchos casos favorecen el fracaso e incluso la

²⁷ Bourdieu, P., Chamboredon, J.C: y Passeron, J.C: *El oficio del sociólogo (original 1973)*, Argentina: Siglo XXI, 2002.

exclusión del alumno de la escuela.

Otra cuestión considerada, fue la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los jóvenes - ya sea derivada de la experiencia de repetir o debido a situaciones de violencia y maltrato o abuso que sufren algunos de ellos - la que deriva, en una pérdida de la autoestima y deterioro de la propia identidad. Atendiendo que hacer frente a tales situaciones excede con mucho los perfiles de formación de los docentes, se trabajaron – con el apoyo de un especialista – la definición de estrategias teóricas, metodológicas y prácticas para el conocimiento, detección y abordaje de las problemáticas que se plantean en el ámbito escolar. Se pretendió, de este modo, favorecer la constitución del docente como agente protector, capaz de neutralizar las condiciones de riesgo psicosocial a las que pueden estar expuestos los alumnos.

Desde el análisis de la práctica docente, se aceptó que la misma no se produce en un vacío social, sino que por el contrario, se desarrolla en un contexto socio-comunitario e institucional determinado – lo que sucede adentro del aula no es independiente de lo que sucede afuera - . En consecuencia, el taller se orientó a reflexionar en torno a las posibilidades de modificar tales prácticas, de modo que resulten adecuadas a las condiciones del trabajo docente en un entorno adverso; y, recuperando, al mismo tiempo, como nudo problemático, la falta de criterios comunes en cuanto a los niveles de exigencia y cantidad y calidad de los conocimientos impartidos, se propuso repensar las concepciones de evaluación que subyacen en las prácticas áulicas y aportar herramientas para la elaboración de propuestas que permitieran construir consensos en torno a tales temáticas: evaluación de los alumnos y según áreas curriculares.

Los niveles de exigencia en el trabajo pedagógico con adolescentes.

El modo de manejar los niveles de exigencia en el trabajo pedagógico merece un comentario, ya que el mismo está vinculado al modo de relacionarse con el joven y al acompañamiento que pueden brindarle los docentes.

Los adolescentes –dadas las características de su momento evolutivo- demandan de los adultos de su entorno que los escuchen y que sean receptivos a sus inquietudes y problemáticas, pero a la vez, piden “límites” y contención por parte de ellos. En ocasiones, suelen cuestionar las reglas o normas que se les imponen, en tanto intentan “probar” su consistencia y/o elasticidad, siendo una modalidad de confrontar con el mundo adulto en ese proceso de búsqueda de la identidad. Por ello, la firmeza en el sostenimiento de los límites -lo cual no significa autoritarismo- representa una ayuda al desarrollo del adolescente; y, en ocasiones, su ausencia puede potenciar fenómenos como la ansiedad y el descontrol.

En esta línea de análisis, sostener un cierto nivel de exigencia en el trabajo pedagógico, repercute positivamente en el proceso formativo, ya que busca generar un compromiso en la tarea escolar (funcionando como un marco de contención). Por supuesto, no se trata de una exigencia desmedida y con componentes autoritarios, como tampoco de un facilismo hipócrita y teñido de amiguismo, posicionamientos que no ayudan al desarrollo del alumno-adolescente en este momento de su ciclo vital.

Definir el nivel de exigencia –es decir, el cuánto exigir- es una cuestión operativa que decide el docente en su práctica y que debe adecuarse a las posibilidades de respuesta del alumno (dadas por su nivel de desarrollo, conocimientos y experiencias previas), resguardando que, el mismo, vaya experimentando la sensación gratificante de ir alcanzando “logros”, en un proceso sostenido con una dosis adecuada de esfuerzo. En caso contrario, produciríamos frustración -si se trata de un nivel de exigencia desmedido-, o falta de compromiso y desmotivación -cuando el nivel se ha planteado en términos muy bajos-.

Lo interesante para el trabajo pedagógico, es poder alcanzar a consensuar y definir en una institución educativa, el “cuanto exigir” junto con las estrategias de acompañamiento facilitador que permitan alcanzar los aprendizajes significativos esperados en los alumnos. En este proceso, será fundamental aquella habilidad de generar compromiso y disposición en el otro –el alumno- para esforzarse en alcanzar una meta, a la vez que se lo va ayudando efectivamente a que lo logre. A este formato de interacción socio-cognitiva -que facilita el aprendizaje- los psicólogos cognitivos lo han denominado “andamiaje” (Jerome Bruner).

Esta reunión constituyó un hito importante en el proceso de intervención. Si bien, en un primer momento se generó cierta resistencia²⁸, - puesta de manifiesto al ubicar, en primer plano, las dificultades de las tareas cotidianas, fundamentalmente las derivadas de la pertenencia de los alumnos asociada a contextos de pobreza, y por lo tanto definidas desde un determinismo inmodificable - en una segunda instancia fueron capaces de hacerse cargo del señalamiento y visualizar las posibilidades de modificación desde su propio accionar.

Durante los talleres, se recuperó la información construida durante la primera etapa, y los testimonios de los mismos docentes, así como el análisis de situaciones profesionales concretas a las que se enfrentan, diariamente, quienes trabajan en escuelas en contextos de pobreza. Entre las estrategias empleadas se privilegiaron aquellas que favorecían, además de la reflexión, el entrenamiento en la resolución de problemas – como el análisis de casos –, que contribuye a modificar sus rutinas y representaciones y, en consecuencia, a desarrollar nuevas formas de intervenir en la realidad²⁹. En el momento de finalización de los mismos, existía consenso acerca de la importancia de atender, además de la práctica áulica y la relación docente/alumno, la dinámica institucional y la relación escuela-comunidad. En virtud de ello, se definieron un conjunto de acciones orientadas a fortalecer el vínculo entre los padres de los alumnos y la escuela. La concreción de estas acciones –durante la segunda mitad del año – se relatan con detalle en el capítulo 5.

²⁸ La resistencia aparece como una suerte de respuesta estereotipada frente a una situación que pone en cuestión el statu quo.

²⁹ La propuesta temática de los talleres se encuentra en el CD que acompaña esta publicación.

La pérdida de sentido del trabajo docente.

Sin lugar a dudas, uno de los indicadores más claros de la crisis por la que atraviesa el sistema educativo argentino - y que pocos parecen interesados en modificar - son las condiciones de trabajo de los docentes. A un modelo de gestión burocratizado, sin tiempos para la reflexión ni la participación efectiva, que ha contribuido a la ausencia de un discurso ascendente que se presente como una alternativa con voluntad de cambio, se han sumado en las últimas décadas nuevas presiones y obligaciones: la escasez de recursos, la relación numérica entre maestro y alumnos, la baja moral, la sobre-demanda a la que se encuentran sometidas las escuelas, transformadas en ámbitos de contención y subordinando a esta función su esencial función pedagógica.

Como resultado, se han generalizado las conductas de apatía y las posturas negativas, acompañadas, por lo demás, de altos índices de fracaso escolar, trastornos del aprendizaje, indisciplina y violencia. Los profesores se enfrentan a situaciones para las cuales no están preparados, ni tan siquiera para realizar un diagnóstico adecuado de ellas, lo que en realidad es síntoma del derrumbe del sistema, generando, en la mayoría de los casos, la búsqueda de responsables: los alumnos, sus padres, la precariedad de las escuelas. De este modo, la tarea docente no constituye una experiencia que enriquece a la persona, sino que, por el contrario, promueve el empobrecimiento y la desaparición de sus comportamientos libres; la insatisfacción y la ansiedad traducen la vivencia del sufrimiento.

La psicopatología del trabajo - vinculada con los enfoques propios del análisis institucional - se ocupa de elucidar el trayecto que conduce desde el comportamiento libre - entendido como un patrón de conducta que contiene una tentativa de transformar la realidad que nos rodea, conforme a los deseos propios del sujeto - hasta el comportamiento estereotipado, recurriendo al concepto de *sistemas colectivos de defensa* para caracterizar a aquellos mecanismos a los que acude la persona para luchar contra el sufrimiento generado en los distintos contextos laborales. Generalmente por medio de la negación - no conciente - de la realidad, el individuo escapa a la situación traumática, enmascarando, conteniendo u ocultando la ansiedad. Pero, este mecanismo, que tiende a estereotiparse, le impide al mismo tiempo repensar y transformar su relación con el trabajo.

Los docentes, frente a condiciones laborales adversas, signadas por el fracaso y la frustración y atentatorias de su auto-estima, optarían - como una ideología defensiva del oficio - por negar su participación en los resultados del proceso educativo, haciendo depositarios alternativamente a los alumnos, los padres o el sistema en general de los mismos. Desde esta visión la situación educativa deviene inmodificable haciendo inútil todo intento en contrario.

3. Apoyar a los alumnos

Paralelamente a las actividades que llevaban a cabo los profesores, se inició el trabajo con los alumnos, orientado - fundamentalmente - a favorecer la retención y/o recuperación de aquellos que se encontraban en situación de riesgo educativo. Buscábamos, al mismo tiempo, atender a sus intereses y habilidades y potenciar sus posibilidades de aprendizaje, animando nuevos modos de expresión de sus aptitudes y cimentando su auto-confianza. Considerábamos imprescindible modificar sus posiciones respecto al aprendizaje y la imagen acerca de ellos mismos. Para esto, era necesario pasar de una concepción centrada en las capacidades naturales de las personas a una idea procesual y constructivista, en la cual el conocimiento -en tanto construcción- se desarrolla a través de un proceso activo que demanda esfuerzo y dedicación. Pretendíamos investir a la escuela de una carga positiva y que - en la vivencia de los adolescentes - lo escolar (formativo, cultural) comenzara a resultar motivador e interesante.

Sabíamos que la escuela -en tanto organización- constituye la "puesta en escena de un orden simbólico", en el que cada acontecimiento, celebración, conflicto adquiere sentido en el marco de una estructura de significación. También sabíamos que el significado de tales acontecimientos no puede quedar abierto a la libre interpretación del observador. Por lo tanto, no sólo cuidamos la propuesta a desarrollar, sino también las formas en que la misma iba a ser presentada, no sólo las explícitas, sino también las implícitas³⁰. Si queríamos ofrecer una propuesta de transformación, de instalación de una nueva estrategia, ésta debía manifestar, de alguna forma esa intencionalidad de cambio.

Elegimos un slogan, que reflejara nuestro propósito: **Hagamos de la escuela nuestro lugar**. Diseñamos carteles - que pegamos en las paredes del patio, por los pasillos - y folletos explicativos - en los que detallábamos los objetivos, horarios, fechas, etc. -. Visitábamos la escuela con regularidad, nos parábamos a conversar con la gente, queríamos dejar en descubierto que "algo estaba pasando".

El siguiente paso era conseguir el apoyo de los padres, ellos debían convertirse en garantes de que los chicos concurren - puntual y voluntariamente - a los encuentros. Desechamos el habitual "cuadernito de comunicaciones" que garabatean los alumnos, llevando a la casa información, de relevancia altamente variable, y que los padres suelen mirar distraídamente. En cambio, los convocamos a una reunión informativa, *mediante invitación escrita y personalizada*³¹, firmada por la directora del establecimiento y el respaldo de la Universidad. Era una buena ocasión para comenzar a "enviar" a los padres "signos" de reconocimiento y consideración³², y evaluar su respuesta frente a éstos³³.

³⁰ Schvarstein, Leonardo: *La psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós., 1992.

³¹ Ver en CD los soportes comunicacionales utilizados en la experiencia.

³² Marc, E.y Picard, D.: *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Buenos Aires: Paidós, 1992, pág. 106.

³³ Recordemos que la imagen que prevalecía en la escuela en relación con los padres, era la de abandono y desinterés hacia la educación de sus hijos. Cuestión que no había sido convalidada en las entrevistas realizadas con ellos.

De estos talleres participaron aquellos alumnos que habían pasado por la “experiencia de repetir”, pero no sólo ellos; estuvieron abiertos a todos los que tuvieran dificultades de aprendizaje y a quienes tuvieran la voluntad de participar. Desde nuestra perspectiva, todos los alumnos eran sujetos de prevención pero, además, considerábamos positiva la interacción entre jóvenes con distintas trayectorias escolares. Se evitaban, a la vez, diferencias innecesarias entre los alumnos exitosos y con experiencia de fracaso escolar, es decir, la discriminación y la estigmatización del “alumno con problemas”, lo que sólo conduce al aumento de las dificultades de aprendizaje.

Las tareas se centraron, básicamente, en desarrollar capacidades que favorecieran: el proceso de comprensión lectora y escritura y la resolución de situaciones donde se involucraran elementos de la cultura matemática. Se buscaba, por un lado, darle sentido al conocimiento, poniendo en evidencia su utilidad para manejarse en lo cotidiano; por otra parte, dar testimonio de la propia posibilidad para encontrar soluciones a las cuestiones planteadas. Se incluyó, además, un espacio destinado a la consolidación de la auto-imagen, fortaleciendo la capacidad de expresión, de escuchar y ser escuchado, el respeto hacia el otro. Estuvieron a cargo de tres docentes con perfil disciplinar específico: un profesor con formación en letras y técnicas de estudio; uno con formación en ciencias exactas y un profesional con orientación en psico-pedagogía.

En todo este proceso se otorgó una atención especial al *vínculo socio-afectivo* que se establecía entre los docentes y el alumno, así como entre los mismos alumnos. Nos interesaba que desarrollaran, paralelamente, una representación positiva de sí mismos y de los otros, en el marco de un clima de trabajo cordial y productivo. Sabíamos que la experiencia del fracaso escolar dañaba la autoestima, y que el alumno adolescente, es particularmente vulnerable en cuestiones ligadas con la imagen de sí mismo y la que le devuelven los demás. De ahí el énfasis puesto en tales aspectos. Pensábamos que esta estrategia de privilegiar lo socio-afectivo, por sobre una mera interacción académica, iba a repercutir en los modos en que los alumnos se relacionaran con la escolaridad y los adultos, mejorando la integración psico-social y sus logros de aprendizaje.

Los participantes de estos grupos se manifestaban entusiasmados y satisfechos con la propuesta: la realización de las tareas no estuvo atada a elementos materiales, o conocimientos previos, que los pusieran en un plano de desigualdad frente a los compañeros; los docentes aportaban los implementos necesarios para cada chico o bien para compartir. Las consignas se resolvían recurriendo a competencias ya adquiridas o propiciando la formación de otras nuevas. Los encuentros terminaban siempre con la vivencia – por parte del alumno – de su propia capacidad y posibilidad de mejorar su rendimiento.

Por otra parte, y atendiendo a lo que consideramos un resultado favorable, se decidió hacer conocer al cuerpo docente del establecimiento esta experiencia. Esta puesta en común sirvió de estímulo para que aquellos profesores a cargo del Espacio de Orientación y Tutorías, incluido en los planes de estudio del nivel medio, pensarán en la conveniencia de su redefinición, aproximándose – tanto en los contenidos como en su dinámica – al modelo que habíamos desarrollado.

A partir de esta decisión se dio continuidad a los encuentros, con el objetivo de reflexionar acerca de cuáles eran los aspectos que requerían de una redefinición. La contención del alumno y sus problemáticas aparecieron, en primer plano, en estas reuniones de trabajo, así como la necesidad de diseñar estrategias de abordaje, resolución de problemas, y – para algunos casos - incluso de derivación. Entendíamos que el profesor tutor debía ayudar a los alumnos a conocerse a sí mismos, a descubrir y asumir sus dificultades, coordinando al grupo para la realización de la tarea compartida. Se acordó la conveniencia de elaborar una ficha personal de cada chico, donde se resumieran algunos detalles acerca de la trayectoria educativa anterior y actual, permitiendo poner en práctica estrategias de apoyo más sistemáticas y basadas en un conocimiento más próximo³⁴.

Al mismo tiempo, buscábamos resignificar el concepto de “Orientación Educativa”, de modo de generar un espacio genuino de acompañamiento del alumno en su proceso de formación y desarrollo personal. La propuesta elaborada –que incluía tanto la dimensión áulica como institucional- buscaba potenciar, por sobre el desarrollo de temas y contenidos, las tareas de orientación y tutoría, desde una perspectiva abierta, flexible y creativa, que ayudara al alumno a encontrar un camino personal de inserción social.

4. Sumando a los preceptores...

Todo proyecto de intervención social, es un diseño abierto, es decir que las distintas etapas o pasos, se van definiendo a medida que se avanza, a medida que los “datos” de la realidad van siendo significados por quienes tienen a su cargo la coordinación del mismo.

³⁴ Incluso datos de tipo administrativo – ausencias reiteradas o descenso en el nivel de rendimiento, recurrencia en conductas de indisciplina – constituyen indicadores, que cuando se trata de adolescentes, deben ser interpretados como señales de alerta.

La dinámica de la institución – que caracterizamos un poco más arriba – y la observación cotidiana de relaciones e interacciones en el ámbito escolar, fue poniendo en evidencia la necesidad de abordar - con cada uno de los actores y sus respectivas funciones – una tarea de reflexión, que nos ayudaría, al mismo tiempo, a problematizar la realidad y considerar estrategias para superar las dificultades. Por lo tanto, invitamos, a los preceptores y al bibliotecario de la escuela a participar, con la convicción de que ellos jugaban un rol importante en el conocimiento acerca de la condición del alumno y, fundamentalmente, en la detección de problemáticas relacionadas a la convivencia escolar y la asistencia del joven. Otra cuestión que destacamos, y que nos indujo a esta tarea, fue la consideración acerca de la incidencia que posee en el proceso de configuración de la identidad y la propia imagen, la interacción con “los otros”, ya sean su círculo íntimo – familia – como las “demás personas en general”. En tal sentido, asumimos como propia la expresión que señala que “la identidad se configura en actos de reconocimiento social”³⁵. De ahí el valor que le asignamos a los modos de relación que establecen los adultos con el joven en el ámbito escolar. Ya en la etapa del diagnóstico habíamos percibido algunas dificultades en el manejo que estos adultos tenían con los adolescentes, que parecían agravarse en este contexto socio-comunitario particular³⁶.

Por nuestra parte, asumíamos que los preceptores desempeñaban un papel fundamental -a partir del conocimiento que la proximidad y el trato diario con el alumno le proporcionaba- en la identificación de situaciones de vulnerabilidad o de distintas dificultades que pudieran desencadenar decisiones de abandono escolar; esta información, encontrando los canales comunicacionales adecuados, podría circular en la institución permitiendo su articulación con distintas estrategias puestas en práctica en áreas claves, como por ejemplo los espacios de tutorías.

Así fue que se realizaron varios encuentros con el grupo de preceptores, en los que –siempre recurriendo a la reflexión como estrategia- recuperamos sus perspectivas acerca de cuáles eran los problemas que se presentaban en la escuela, sus concepciones acerca del alumno y su familia y el trabajo de los docentes. Simultáneamente, aportamos elementos teóricos acerca de las etapas del desarrollo adolescente, y algunas pautas a las que podían recurrir en el trato con ellos, destacando la particularidad del momento vital por el que atraviesan. Buscábamos reflexionar con el grupo en torno a aquellos temas que surgían como aspectos centrales a los que se debían enfrentar en su tareas cotidianas: las relaciones humanas, las normas de convivencia, la problemática del alumno adolescente y su familia, el sistema de “seguimiento” (formas de registro, canales de comunicación). Nos centramos, por lo tanto en el desarrollo de ciertas habilidades vinculadas al manejo de grupos humanos, con especial referencia a los grupos de alumnos-adolescentes de sectores pobres y su problemática particular. También destacamos – como en otros casos – la definición del fracaso escolar como un proceso multifactorial y no sólo atribuible a las características del alumno y su familia y, en consecuencia, la necesidad de que la escuela asuma un papel activo en la configuración y solución del mismo.

Pero, estas actividades compartidas con los preceptores no tenían como único objetivo mejorar la relación con el alumno, nos interesaba también favorecer – al mismo tiempo - la integración psico-social del grupo, permitiendo, una revalorización de su función en el interior de la organización. Asumíamos que la dinámica institucional, marcada por un “estilo” propio de funcionamiento, era producto de una compleja red de factores que incluía el conjunto de practicas de todos los miembros de la escuela en sus más variadas funciones, y no solo por los directivos y docentes. Por ello, instalar la reflexión y el reposicionamiento de estas personas en sus funciones, en este sector particular de la organización, nos pareció un factor importante que aportaba también a revertir ciertos aspectos susceptibles de incidir en las situaciones de fracaso del alumno.

³⁵ Berger, P. *Introducción a la sociología*. México, Editorial Limusa, 1979, pág. 141.

³⁶ La mayoría de las personas afectadas a estas tareas no eran profesionales y ni siquiera habían recibido capacitación específica, habiendo accedido a la función a través de algún Plan social (ej. Jefe de Hogar); cuestión que – por un lado – servía frente a las autoridades del establecimiento para explicar algunos episodios que se concitaban con los alumnos, pero que, al ser – al mismo tiempo - de conocimiento de los alumnos, planteaba dificultades en términos de la legitimación de la función.

El desarrollo adolescente en contextos desfavorables: un desafío para la escuela.

El proceso de búsqueda de la identidad es una de las cuestiones centrales a enfrentar en la etapa adolescente, que va llevando al joven a explorar las opciones -moratoria psicosocial le llamaba Erikson- que nuestra sociedad de consumo ofrece, así como a proyectarse en alcanzar ciertos ideales. En este proceso de construcción de la identidad, es fundamental la imagen que los "otros" le devuelven acerca de sí mismo, de sus capacidades, habilidades, imagen corporal, etc., siendo el sujeto particularmente sensible a esta "mirada" del otro social.

También, comienza a configurarse un egocentrismo cognitivo que le permite "teorizar" sobre el mundo, sobre sí mismo y sus posibilidades; siendo característico, en esta etapa, que el sujeto llegue a "pensarse" como invulnerable, en términos de que cree que a él no le pueden suceder las cosas que sufren las otras personas.

Por todo ello, el desarrollo adolescente merece una atención especial por parte de los adultos del entorno -padres, docentes, preceptores, directivos- ya que estas características de búsqueda o exploración de opciones, así como la tendencia a teorizarse como invulnerable ("a mí no va a pasar nada"), paradójicamente, lo expone a situaciones de riesgo: adicciones, embarazos precoces, enfermedades de transmisión sexual. Problemáticas que pueden precipitarse cuando el joven se encuentra en contextos psicosociales desfavorables (falta de acompañamiento de la familia, escasez de recursos, etc.). Por ello, podemos asumir que este conjunto de aspectos incidirán, también, en el comportamiento académico del adolescente permitiéndonos interpretar algunas situaciones vinculadas al fracaso escolar.

Sabemos que las experiencias negativas que se van adquiriendo en trayectorias educativas signadas por fracasos recurrentes (como lo es la repetición de curso), aportan al deterioro de la autoestima y a la percepción de auto-eficacia académica. Por lo general, los alumnos desean aprender pero pierden el interés cuando perciben que no avanzan al mismo ritmo que sus compañeros y que obtienen rendimientos deficientes. Como resultado, el sujeto va asumiendo que sus capacidades son insuficientes para responder a los requerimientos escolares (manifiesto en expresiones como "no me da la cabeza"). De ahí que sea tan importante ayudar al adolescente con dificultades académicas, a revisar este posicionamiento, intentado desplazar el acento que él ha puesto en las capacidades cognitivas "innatas" hacia la idea del valor del esfuerzo como motor del aprendizaje.

Los psicólogos plantean que la construcción de una identidad, en nuestra cultura, está muy ligada al desarrollo de una vocación, de una carrera. Por ello, la escolaridad y los mundos posibles que abre al sujeto, son un aporte fundamental a aquella construcción.

5. CONSTRUYENDO PUENTES ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD



La tarea educativa precisa del diálogo y la participación activa de todos los agentes sociales. La educación es un proceso que nos compromete a todos como sociedad. En las etapas anteriores de este trabajo, habíamos descubierto que la falta de acercamiento de los padres de los alumnos obedecía a razones, que se apartaban de las respuestas simplistas elaboradas por el “sentido común” prevaleciente en los establecimientos escolares. Algo semejante había sucedido cuando nos interrogamos acerca de las razones por las cuales un joven decide interrumpir su trayectoria escolar; las respuestas hilvanadas frente a nuestra requisitoria contradecían las que se sostenían en el ámbito institucional.

Por lo tanto, era preciso encontrar la manera de romper el aislamiento: ni la escuela podía seguir funcionando como un mundo cerrado en sí mismo, ni los padres, permanecer alejados de ella, los adolescentes – alumnos/hijos – requerían de la presencia y la acción articulada de ambos.

1. El retorno a la escuela: en busca de los “excluidos”.

Es sabido que una de las funciones esenciales de una institución educativa es propiciar la inclusión de todos los alumnos mediante la puesta en práctica de estrategias que sostengan su motivación para el aprendizaje y la disposición para invertir esfuerzo en el trabajo escolar. Sin embargo, no todos los alumnos responden de la misma manera a la propuesta educativa y hay quienes presentan dificultades para sostenerse en esta posición, las cuales al volverse recurrentes (problemas de aprendizaje, repetición de curso) los mueven a buscar, eventualmente en el afuera de la escuela, otras cuestiones que puedan resultarles más atractivas.

También es habitual que esta imposibilidad de permanecer ligado al sistema educativo, sea atribuido a las características individuales o a factores derivados de su pertenencia social o particular condición económica. Estas explicaciones, dan pie para que la escuela no se involucre en investigar las razones por las cuales alguno de sus alumnos ha dejado de asistir. La pertenencia a una familia de escasos recursos o de organización “atípica”, es condición suficiente para considerar que la penuria económica, el desinterés de los padres o la consecución de un empleo han sido el factor desencadenante de la conducta juvenil. Y frente a esto, es poco lo que puede hacerse.

Nosotros en modo alguno compartíamos estas creencias. Las entrevistas a los padres y el diálogo con sus hijos, muchos de los cuales ya no asistían a clase, nos habían mostrado que tales explicaciones a la vez que constituían una sobre-simplificación del problema, funcionaban, en la escuela, como una negación de la situación problemática, tergiversando la percepción de la realidad de estos alumnos.

Las visitas realizadas a las familias nos habían permitido aproximarnos a las distintas situaciones: la condición laboral en la que se encontraban, su trayectoria escolar previa, las razones que los impulsaban a discontinuar su proceso de formación, el grado en que la familia aparecía comprometida con el proceso de educación de sus hijos.

La decisión de concluir – o al menos suspender – el ciclo escolar obedecía a múltiples motivos, en muy pocos casos lo laboral operaba como determinante, por el contrario, aparecía como alternativa cuando la no concurrencia era un hecho; más frecuente en cambio, eran el embarazo prematuro y la imposibilidad de delegar el cuidado del bebé o, la enfermedad de los padres. También la sensación de que ir a la escuela constituía una “pérdida de tiempo”: por que “no se aprendía nada”, porque no se advertía el “apoyo de los profesores” o estos se mostraban “intolerables”.

Frente a estas cuestiones, qué podíamos hacer nosotros?. Convocamos la colaboración de dos profesionales especializados, uno en trabajo social y otro en psicopedagogía, quienes -con la asistencia de los preceptores de la escuela-, confeccionaron una lista de alumnos a ser visitados en su domicilio. Queríamos tratar de reintegrar a la escuela a ese conjunto de jóvenes excluidos del sistema educativo.

Cabe destacar, en este caso - al igual que lo hicimos en ocasión de comentar los talleres realizados con los alumnos repitentes - , el valor del vínculo socio-afectivo que se establecía con estos jóvenes. Las mismas visitas, posibilitaban una situación de interacción social y una escucha personalizada, que reconocía al otro como un interlocutor válido, con sus dificultades, preocupaciones y expectativas, las que al ser recuperadas y puestas en valor propiciaban su lugar de sujeto e instalaban – en muchos casos – el deseo de volver a la escuela. Dentro de esta estrategia no sólo se buscaba persuadir al alumno acerca de la importancia de reiniciar los estudios, del valor de la educación, o de las perspectivas que se abrían para el futuro sino, fundamentalmente, reconstruir su nivel de auto-estima y estimular la motivación de logro en ellos mismos. Por medio de estas visitas, en las que eran invitados a acercarse nuevamente a la escuela, proponiendo alternativas para allanar las dificultades que percibían y propiciando las posibilidades de reincorporación a los cursos y/o los talleres - que se efectuaban cada 15 días – buscábamos transmitir una suerte de disposición institucional receptiva, dentro de la cual todos los alumnos eran valiosos y tenían un “lugar” en ella.

La mediación de una interacción socio-afectiva positiva, que se ponía de manifiesto en este ir a su encuentro, para interesarnos en sus problemas y dificultades, y el trabajo sistemático con estos jóvenes, fue poniendo en evidencia que los factores que operaban en relación con el abandono escolar, tanto externos a la institución educativa, como los internos – en particular aquellos derivados de las características que presentaba la cultura académica – transformaban a la escuela en una entidad potencialmente expulsora para los jóvenes.

Esta comprobación – la necesidad de potenciar la capacidad de retención de la escuela - fue uno de los elementos prioritarios que hubimos de considerar en las estrategias que, una a una, se fueron proponiendo y llevando adelante en las distintas etapas del proyecto y de las que se da cuenta a lo largo de este libro: el trabajo con los preceptores, el rediseño de los espacios curriculares de Tutoría y de las prácticas pedagógicas e institucionales, en tanto ámbitos de contención socio-afectiva.

2. Un punto de encuentro con los padres

Asumiendo como un dato de la realidad el desencuentro entre la escuela y la comunidad de padres – que se repite en muchas otras escuelas – coincidimos en la necesidad de ponernos a trabajar en la reconstrucción del vínculo, el beneficiario de ello, en todos los casos iba a ser el joven.

Recuperamos el lema, que nos había acompañado en el trabajo con los alumnos repitentes – y los otros – *Hagamos de la escuela nuestro lugar* - y, en conjunto con un grupo de docentes, se programaron las actividades, a llevar a cabo en coincidencia con la entrega de libretas de calificaciones. Como en la otra ocasión, en que era necesario convocar a los padres, pusimos especial atención en el modo cómo se efectuaba la convocatoria, nuevamente recurrimos a una invitación personalizada, con la firma de la directora y el respaldo de la Universidad, en la que se les informaba, además, de la programación que iba a tener la reunión.

Pero no sólo se tuvo en cuenta la forma, también se trabajó, cuidadosamente, en la organización del encuentro. Los objetivos –explícitamente definidos – se orientaban a favorecer la comunicación, y la participación de los padres. Se esperaba, de esta manera, proporcionar información adecuada a las necesidades de los alumnos y tutores, beneficiando la convivencia familiar y escolar.

La otra cara del fracaso: la deserción escolar

La deserción escolar es una de las caras que asume el fracaso escolar (la otra es la repitencia). El término deserción se utiliza habitualmente para indicar el abandono de la escuela por parte de los estudiantes. Para unos, se trata de un acto individual – que en el mejor de los casos - se vincula con problemas económicos y pertenencias sociales. Otros, lo consideran un proceso, es decir, incluyen la temporalidad, aludiendo de este modo a contextos históricos, sociales y familiares. En cualquier caso, deriva – siempre - en la configuración de trayectorias vitales que se encuentran marcadas por altos niveles de vulnerabilidad.

El término deserción – y en consecuencia, el de “desertor” – posee en sí mismo, una fuerte carga semántica de carácter negativo, aludiendo a un elemento subjetivo en el que está implicado el abandono de ideales. Elegir este término en lugar de “exclusión”, por ejemplo, no es aleatorio y encierra toda una teoría interpretativa en la cual el alumno pasa a ser sujeto u objeto alternativamente en este proceso de fracaso. Desde la mirada de los docentes estos alumnos presentarían una cierta incapacidad para acceder a los bienes culturales que imparte la escuela, la que derivaría, fundamentalmente, de su pertenencia a sectores sociales de escasos recursos y modelos atípicos de organización familiar y que incidiría en ese desinterés por la educación, que lo lleva a “desertar”³⁷ del sistema educativo para responder a cuestiones de orden económico y laboral.

Sin embargo, cuando se indagan científicamente las razones por las cuales el alumno y/o su familia adoptaron la decisión de interrumpir la trayectoria educativa, se aprecia que la escuela está mucho más implicada, en la configuración de la problemática que lo que habitualmente se piensa y que las explicaciones que se manejan en la cotidianeidad deben ser consideradas reducciones simplistas de una problemática altamente compleja.

La reunión se organizó a partir de tres momentos, claramente identificados:

- a) Se inició con una Charla en torno al siguiente tema: *Qué necesita mi hijo de mí?*, a cargo de una especialista en psicología del adolescente.
- b) En un segundo momento, los padres se trasladaron al salón de clase de sus hijos, en donde se entregarían las libretas de calificaciones. Sería la oportunidad para que los docentes solicitaran su apoyo, para llevar adelante la tarea educativa; éstos, a su vez, tendrían la posibilidad de plantear sus propios puntos de vista o inquietudes.
- c) Atribuyendo fundamental importancia a la posibilidad de conocer la opinión de los padres en relación con el establecimiento escolar y lo que allí sucedía, se distribuyeron papeles y lápices para que expresaran libremente consideraciones y/o sugerencias, las que se depositaron en urnas confeccionadas al efecto.

Los distintos momentos fueron acompañados con interés por los asistentes – que sumaban más de trescientos -. Esta reunión fue seguida de otra, organizada según una mecánica similar, en ocasión del Día de la Familia, de la que participaron conjuntamente tanto padres como alumnos. Como en el caso anterior se previó la intervención del especialista en temas de adolescencia, con el objeto de llevar un mismo discurso acerca de las características de esta etapa y las vicisitudes que acarrea en términos del vínculo entre jóvenes y adultos, con la intención de favorecer el conocimiento de sí mismo y de los otros.

Poco antes de finalizar el ciclo lectivo se realizó la última reunión, el motivo central era poner en común la información depositada en las “urnas” por los tutores.

Tales reuniones, sin duda, deben ser evaluadas como uno de los aspectos positivos – o logros – en este proceso y esto por varias razones; en este sentido, su enumeración no pretende un ordenamiento jerárquico, sino simplemente la voluntad de inventariarlos.

- Expresaban frente a los padres, una nueva actitud por parte de la escuela, que al mismo tiempo que los reconocía como

³⁷ El diccionario de sinónimos propone para deserción: traición, defección, perfidia, infidelidad, deslealtad, mientras que para exclusión corresponde supresión, eliminación, expulsión.

interlocutores y se mostraba predispuesta a atender sus demandas, se preocupaba, por acercarlos el asesoramiento de un profesional que los ayudara a afrontar los habituales conflictos que la relación con un adolescente genera – en mayor o menor medida – en todo grupo familiar.

- A la vez, develaba ante la mirada de los docentes – considerando la respuesta alcanzada por la convocatoria - el grado de estereotipia que poseía la imagen que circulaba en la escuela a propósito de los padres;

- En términos de aprendizaje institucional – logrado a través de la experiencia – advertía acerca de la importancia que poseen las estrategias comunicacionales en los procesos de la institución. Además, esta posibilidad de interactuar exitosamente con el contexto comunitario, puso en cuestión la idea de que el entorno de la escuela era básicamente, “hostil” a ella, idea instalada en el imaginario institucional –y compartida por los docentes y directivos-. En este sentido, se introdujo una suerte de “prueba de realidad”, con esta apertura a nuevas modalidades de relación con el entorno de la escuela.

- La instauración de un procedimiento que – mediante el mecanismo de las urnas – habilitara la posibilidad de hacer explícito lo que hasta ahora sólo circulaba en calidad de rumor, y que en tal sentido, no llegaba al nivel de las decisiones, permitió no sólo un mayor acercamiento de los padres a la escuela consolidando un sentimiento de confianza en la institución escolar, sino que habilitó al equipo directivo para abordar legítimamente algunas cuestiones problemáticas que no siempre resultan accesibles de no mediar algún mecanismo que permita su verbalización explícitamente.

Ya hemos mencionado anteriormente, el modo cómo las ideas y supuestos que prevalecen en los establecimientos escolares, en relación a lo que allí sucede, se instalan en la cotidianeidad de las organizaciones, condicionando su práctica, al tiempo que pasan inadvertidas para sus miembros, por lo tanto no son fácilmente puestas en discusión. La alta participación de los padres, más allá de la importancia que poseía en cuanto a las posibilidades de consolidar lazos entre ellos y la escuela, tuvo, además, el efecto de cuestionar un conjunto de ideas previas en cuanto a la imposibilidad del cambio y la inutilidad de todo esfuerzo. Sostenemos que cualquier acontecimiento que suponga una ruptura en la rutina del quehacer diario y que, al mismo tiempo, permita que los actores se detengan a reflexionar, en el sentido de tomar conciencia, a partir de un distanciamiento que habilita para mirar de una manera distinta el mundo de todos los días, favorece el cambio de la organización y marca un punto de inflexión en su dinámica.

El compromiso de algunos docentes y la respuesta de las familias – propiciadas por esta suerte de “dispositivo” (Mendel)- puso en evidencia que todos los actores de la comunidad educativa forman parte del espacio institucional, existiendo un potencial instituyente que permite el mejoramiento y la superación de situaciones; y todo ello, a través de crear las condiciones propicias para recuperar e instaurar el poder de transformación de los sujetos³⁸.

³⁸ Es lo que ya hemos señalado, acerca del mecanismo de recuperación del poder sobre los propios actos (siguiendo la propuesta de G. Mendel).

6. HACIENDO BALANCE: LOGROS Y RESISTENCIAS



La tarea que llevamos adelante no fue fácil, tuvo altibajos, momentos de entusiasmo y alegría, momentos de decepción y zozobra. Aprendimos mucho, acerca del modo cómo ha de trabajarse cuando uno pretende contribuir al cambio de una institución, también acerca de la emoción que el trabajo puede producir cuando alguna propuesta deviene exitosa y deriva en el beneficio de alguien en situación de riesgo. Un aspecto interesante a tener en cuenta es que, la sola presencia del equipo - y esto se advirtió, en particular, durante la realización de las entrevistas - , moviliza espontáneamente la auto-reflexión acerca de las propias prácticas institucionales y las cuestiones acerca de las cuales se tiene conciencia sin intentar superarlas; es decir, que desde el inicio de la experiencia comienzan a ponerse en marcha dinámicas de cambio.

Desde la lógica del análisis institucional advertimos la importancia de la modalidad que asume el proceso de incorporarse a la vida cotidiana de la escuela, no es lo mismo proponer la intervención que responder a una convocatoria genuina de la institución. Ello no significa que, de esta manera, no se vayan a generar resistencias, las resistencias serán distintas, y se estará menos sospechado de representar a uno u otro grupo.

El trabajo con los docentes fue lento e irregular. Vienen de muchos años de desencanto, autoritarismo y manejo arbitrario. La desilusión por el fracaso de la ley Federal y su discurso fundacional resulta una constante. El burocratismo propio del sistema educativo fue configurando modos de trabajo con escasos márgenes para la autonomía y la creatividad en el ejercicio de la profesión. La posibilidad de generar algún tipo de transformación genera desconfianza, y “una suerte de lucha entre la tradición y el cambio”, en la que aparecen demandas contradictorias, grupos a favor o en contra, los que todavía mantienen esperanzas y los que están persuadidos de que todo es “más de lo mismo”.

Estas dudas se manifiestan bajo la forma de cuestionamientos a todo lo que se propone, el descreimiento flota en el ambiente. Aparecen generalizadas las conductas de apatía, las posturas negativas signadas por el resentimiento contra el sistema educativo, social y político. La vivencia de malestar es intensa y se expresa en toda la tarea docente, en la insistencia en torno a la carencia, en lo que no se tiene y que no se refiere sólo a los recursos materiales, sino también a la falta de contención, reconocimiento y afecto. El nivel de malestar es un claro indicador del clima y del funcionamiento institucional. Los altos índices de fracaso escolar, los trastornos del aprendizaje, las situaciones de violencia e indisciplina no son más que la otra cara de este malestar. Son muy pocos los que advierten que estos son sólo los síntomas del sistema. Los más tratan de buscar responsables: carencia de inteligencia, problemas socio-económicos y familiares de los alumnos, falta de compromiso o formación en el caso de los docentes. Los sujetos en la institución viven el malestar y los conflictos con sufrimiento.

Este cuadro que caracteriza, en general, a los grupos docentes de numerosas escuelas fue una situación que debíamos superar. Las resistencias fueron cediendo a medida que se avanzaba con los talleres de reflexión, a medida que se lograba configurar una nueva mirada acerca de la problemática del fracaso, a medida que acercábamos nueva información que contradecía las ideas prevalecientes. El cambio de tales ideas no es fácil, ha llevado años construirlas, no son ociosas, cumplen una función esencial en los procesos de adaptación del individuo al ambiente, ayudan a su comprensión y brindan la competencia social que cada uno requiere para desenvolverse adecuadamente en su medio. Eso no nos desanimó, había un trabajo de de-construcción que estuvimos dispuestos a enfrentar. Fuimos sumando datos, confrontando miradas, presentando hechos - el interés de los chicos por asistir a los talleres, la vuelta de algunos que habían dejado de asistir, la respuesta de los padres, el equipo directivo haciéndose cargo de lo que hasta hace poco estaba “no dicho” – que ponían en evidencia que algunos cambios eran posibles.

La definición de las líneas de acción que llevarían adelante algunos grupos de docentes, el acuerdo logrado acerca de la necesidad de modificar la organización del Espacio de Orientación y Tutoría, la invitación para participar en la comisión que evaluó las propuestas para cubrir tales espacios, ya iniciado el

actual ciclo lectivo, son elementos que significamos como formando parte de este cambio en el posicionamiento de los actores y que, al mismo tiempo, incidía en la dinámica institucional³⁹.

Señalamos, además, como logros el haber revertido la tendencia, a abandonar la escuela que se producía luego de las vacaciones del invierno y el re- ingreso de algunos de los alumnos que no se habían re-inscripto al inicio del año, como respuesta a las visitas domiciliarias realizadas. Consideramos, fundamentalmente que los resultados alcanzados ponen en evidencia que las instituciones escolares cuentan con potencialidad de cambio, y que éste es posible, a partir de la modificación de algunas prácticas vinculadas con el “hacer cotidiano”. Esto no significa de ninguna manera liberar al Estado de la función que le compete en relación con la educación de la población, ni des-responsabilizarlo de su participación en la configuración del malestar docente y sus derivaciones. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socio-económico en el que están situadas, sino que son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, los significados y las subjetividades. Pero, sí intentar contribuir a llamar la atención de los docentes acerca de su papel fundamental en tanto intelectuales con capacidad de transformación – a partir de su propio acto – de un orden social injusto.

³⁹ Probablemente, tal invitación para integrar la Comisión Evaluadora de los proyectos para cubrir los Espacios de Tutoría, de Definición Institucional (EDI) y de Opción Institucional (EOI) debe ser tomado como un claro indicador de cambios de cierta relevancia en la dinámica de la institución. Durante las reuniones se procedió a discutir y consensuar criterios para la evaluación previamente al análisis de los proyectos, en una clara demostración de la voluntad de darle transparencia al proceso. Además, significo para los docentes miembros del consejo consultivo, que participaran en el trabajo de la comisión, una suerte de “aprendizaje” de modos de gestión en la organización.

7. PARA DARLE CONTINUIDAD...



1. Algunas ideas para incorporar

Al inicio de esta presentación señalamos que no nos movía un fin asistencialista, sino, por el contrario, la voluntad de devolver el protagonismo a los actores, en el interior de la institución mediante la toma de conciencia acerca del poder que poseen en relación con las posibilidades de transformación y cambio de la misma.

El camino que elegimos fue trabajar, procurando modificar la dinámica institucional mediante las prácticas cotidianas que allí se desarrollaban, y fue necesario centrarse en la reflexión y el develamiento de los significados implícitos que las condicionaban. La posibilidad de re-significar el quehacer cotidiano, brindó la oportunidad – a la vez - de delinear algunas estrategias, que específicamente pensadas para revertir o atenuar los índices del fracaso escolar, fueron implementadas durante el proyecto.

Pero, para darle sustentabilidad al mismo se debía garantizar la continuidad de estas acciones. La experiencia construida nos había permitido identificar un conjunto de factores – cuyo abordaje permitiría revertir en parte los procesos de fracaso escolar, contribuyendo, de este modo, a aumentar la permanencia del alumno en el sistema educativo de manera mucho más efectiva que como se estaba haciendo actualmente en la escuela y que, por lo demás, tendría efectos preventivos en relación con otras problemáticas que evidenciaban estos jóvenes.

Desde la lógica de los establecimientos escolares, esto se hace posible mediante su incorporación al PEI -es decir, la formulación del Proyecto Educativo Institucional- por el cual la escuela, mediante la construcción de consensos, se compromete a orientar sus esfuerzos hacia la consecución de un determinado fin. .

Se enumeran a continuación un breve inventario de aquellas estrategias que pueden ponerse en marcha desde la institución misma – siempre a condición de contar con el compromiso de los diversos actores- organizadas en torno a dos grandes “ejes”, que deberían priorizarse en un plan de acción orientador de la gestión institucional, uno de ellos centrado en mejorar el sistema de retención del alumnado y el otro en dinamizar el vínculo entre la escuela y la comunidad.

Eje 1: Optimizando el sistema de retención

Diseño de un Sistema de detección de alumnos en riesgo educativo: el que prestando particular atención a los diferentes comportamientos que desarrollan los adolescentes identifique señales que permitan interpretarlas como llamadas de atención: dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, signos de violencia, problemas de motivación. Los espacios de Orientación y Tutorías, configuran una instancia institucional pertinente para llevar una ficha personal de los alumnos en esta situación, apoyados por la información proporcionada por los preceptores de la escuela. Su valor deriva de la posibilidad de que la misma circule fluidamente entre los miembros de la organización.

Extensión de la modalidad de trabajo propuesta para los espacios de Orientación y tutorías (en EGB 3) a los espacios de Definición Institucional (en el Polimodal). Consideramos que la modalidad de trabajo en aquellos espacios, interesante en cuanto propicia una contención e integración socio-afectiva del alumno, debe continuarse en el nivel Polimodal, a través de una re-definición de los llamados EDI (Espacios de definición institucional) que se cubren, normalmente, con proyectos priorizados según las orientaciones del ciclo, enfatizando en ellos – al igual que en los espacios de Orientación y Tutoría- la atención a la problemática del adolescente y la necesidad de apoyo, contención y fortalecimiento de la autoestima.

Redefinir los lineamientos que rigen para la presentación de proyectos para los EDI y los EOI y su mecanismo de admisión y evaluación. Aquí se tendría en cuenta la pertinencia del mismo, de acuerdo a :

- la definición de las necesidades institucionales (por ej., propuestas que fortalezcan las competencias ligadas a la comprensión lectora)
- las demandas de los padres de los alumnos, en términos de áreas curriculares que merecen una atención especial en el currículum (ej., computación) y el eventual refuerzo de otras (inglés y matemáticas).
- el marco metodológico del proyecto, el cual debe priorizar la contención socio-afectiva del alumno, haciendo extensivo el "espíritu" de lo pautado para los espacios de Orientación y Tutorías del EGB 3.

Flexibilización de aspectos del sistema normativo. Entendemos que las normas escolares deben ser pensadas como medios para organizar la convivencia en el espacio institucional, al servicio del desarrollo integral del alumno y orientadas a generar una auto-disciplina y autonomía moral e ideológica. No obstante, no siempre son tomadas en este sentido, siendo frecuente que las instituciones las transformen en fines en si mismos, con una rigidez inmodificable, tal el caso de aquellos aspectos relacionados con cuestiones de índole formal (porcentaje de asistencia, uniforme de los alumnos). En nuestra propuesta, encontramos conveniente flexibilizar el sistema de asistencias -dado el perfil socio-familiar del alumno- y estar atentos a las trayectorias educativas particulares de estos jóvenes (ej., abandonos temporarios).

Planificación, creación e instalación de una guardería en la escuela. Dado el numero importante de alumnas que dejan de asistir por embarazos y luego por la atención de los bebés, aparece como pertinente una guardería que ayude a contener a los alumnos con esta problemática. Esta podría organizarse a partir de un sistema rotativo de atención, en el cual las propias madres se encargarían del cuidado de los niños, manteniéndolos cerca de ellas y posibilitando, a la vez, su asistencia a clases.

Fortalecimiento del sistema de seguridad de la escuela: considerando que una de las problemáticas vinculadas con el entorno barrial es la violencia, es necesario atender al ingreso de personas al establecimiento, el control en las salidas y en las inmediaciones de la escuela (recurriendo incluso al apoyo de la policía en ciertas circunstancias), así como una especial atención a las situaciones de robos. Cuestiones que podrían volverse "prevenibles", atendiendo a la integración psicosocial del alumnado y a la contención afectiva, priorizadas en un proyecto institucional.

Eje 2: Restituyendo el vínculo escuela – comunidad

Institucionalización de reuniones periódicas con los padres e implementación de un sistema fluido de información con ellos, acerca de las actividades de la escuela y abierto a sus sugerencias y señalamientos (sistema de urnas permanentes).

Inclusión de un asistente social que tenga entre sus funciones, visitar a los alumnos que han dejado de concurrir a la escuela, con el fin de indagar acerca de los motivos y contribuir a la búsqueda de posibles soluciones. Este Profesional, funcionaría como mediador entre los alumnos, los padres y la institución educativa, a la vez que serviría a los profesores y directivos como un referente de apoyo y asesoramiento para las prácticas y situaciones problemáticas que se planteen. El enfoque de trabajo debería estar centrado en una visión acerca de la situación social del alumno.

2. Para propiciar la replicación.

Habida cuenta que estábamos conscientes que el valor de la experiencia estaba en las posibilidades de difundirlo y repetirlo en otros ámbitos, y siempre respondiendo al compromiso de que esto no fuera una experiencia aislada sino el inicio para que otras instituciones pudieran probar la estrategia, elaboramos una serie de cuadernos en los cuales plasmamos algunas de las actividades que habíamos desarrollado. Dichos documentos, basados en la estrategia acción-reflexión-acción, habilitarían a los miembros de otras instituciones educativas a replicar esta experiencia de abordar el problema del fracaso escolar desde una nueva perspectiva.

El primer cuaderno se destinó a proponer algunos lineamientos o pautas para guiar el proceso de elaboración del diagnóstico de situación de la escuela. En el se detallan cuáles son los fines de la construcción del mismo, cuál es la información que se debe obtener y cómo producirla, así como algunas pautas para proceder a su interpretación y construir indicadores.

El segundo cuaderno denominado: “El fracaso escolar: para pensar y actuar” esta formado a su vez, por tres módulos. El primero: “El fracaso escolar: cuestión de actores o estructuras” presenta los modelos teóricos que sirven de sustento para abordar el estudio del fracaso escolar. El segundo módulo, llamado “El docente: agente protector en el ámbito escolar”, intenta instrumentar al docente para hacer frente a posibles situaciones de riesgo, y aquellas que dañan la autoestima y perturban el normal desarrollo escolar del adolescente. El tercero, “La práctica docente: un objeto complejo de comprender”, gira en torno a considerar las situaciones que los docentes enfrentan en su día a día escolar, buscando contribuir a la reflexión y desarrollo de competencias que les permitan resolver las situaciones y problemas propios de la realidad en la que trabajan. Y por último, el cuarto módulo “La práctica docente: una mirada sobre las estrategias evaluativas”, analiza los procesos de evaluación y la incidencia que el sistema de representaciones sociales de los docentes, tiene sobre los niveles de exigencia, los criterios de evaluación y en última instancia sobre la trayectoria escolar del joven.

El tercer cuaderno -bajo el nombre “Educar para actitudes favorables hacia la convivencia y el aprendizaje”- presenta una propuesta que busca analizar el sentido de la orientación educativa, desde sus distintas dimensiones, centrándose básicamente en técnicas de estudio, comprensión lectora y escrita, el pensamiento matemático y el sujeto y su entorno. El documento se completa con la propuesta de once talleres que fueran desarrollados en la experiencia con los alumnos.

Y por último, en un cuarto cuaderno, se proponen algunas pautas para organizar y conducir talleres de capacitación a preceptores, orientados a re-pensar su función en la organización y con especial atención a la búsqueda de estrategias para mejorar las relaciones con el alumno adolescente.

8. EL CAMBIO ES POSIBLE



Emprendimos esta tarea con la convicción que el denominado fracaso escolar no es el fracaso de un alumno poco aventajado, sino el fracaso de una escuela y una sociedad que no ha sabido encontrar soluciones satisfactorias, a una de sus funciones esenciales, no pudiendo descubrir, la riqueza cultural que poseen los diferentes colectivos y personas. Las teorías basadas en el déficit sólo pueden aspirar a construir expectativas en torno a trayectorias escolares malogradas que, inexorablemente, tienden a realizarse.

En las páginas que anteceden hemos presentado el relato de una experiencia cuyo sostén fundamental ha sido la posibilidad de interrelacionar la reflexión teórica con la práctica para, de este modo, intentar romper las estructuras convencionales de creación del conocimiento. Nuestra aspiración era ayudar a restituir la confianza en la educación y su capacidad de transformación social, que marcó el imaginario social de las generaciones que nos precedieron. Revertir los procesos de fracaso escolar, en cualquiera de sus formas, significa contribuir a construir una sociedad más justa superando las actuales desigualdades educativas y culturales que, en la actual sociedad, desempeñan un papel cada vez más importante en la reproducción y mantenimiento del conjunto de tales asimetrías.

Se trataba de una propuesta relativamente sencilla, que ayudara a generar, al interior de la escuela, un espacio de reflexión y avanzara hacia la toma de conciencia y la puesta en marcha de acciones coherentes en la prevención de la repitencia, es decir, que potenciara las condiciones que permitieran la creación de situaciones más aptas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, que no se agotan en el espacio áulico. De ahí que fuera preciso incrementar los esfuerzos en alcanzar comprensiones compartidas de la naturaleza de los problemas educativos y sociales, orientadas hacia una definición de las situaciones desde una perspectiva que incorporara la complejidad, habilitando la definición de acciones integradoras de las mismas. Por lo tanto, esta propuesta llevó asociada la demanda de un cambio radical en la manera de encarar la práctica educativa, derivada de la consideración positiva de las capacidades de aprendizaje de los participantes y la movilización de los recursos necesarios para desarrollarlas; es decir, que el docente convirtiera su práctica en una práctica transformadora y a él mismo en un agente de cambio.

Hemos finalizado con *el convencimiento que el cambio es posible*. Por que confiamos en ello, es que pretendemos no sólo procurar revertir la situación en una escuela determinada sino colaborar con otros muchos grupos que desde la teoría y la práctica están creando nuevos caminos para la educación y la sociedad. Por eso es que ofrecemos esta experiencia a la discusión pública, exponiéndola ante los ojos críticos de los distintos actores, vinculados con el ámbito educativo, para que sean ellos quienes juzguen su pertinencia, relevancia y posibilidad.

Es necesario imaginar mundos mejores, escuelas mejores; como nos dice Paulo Freire: *No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha para hacerla mejor, sin esperanza y sin sueño. La esperanza es necesidad ontológica (...) no soy de tener esperanza por pura terquedad sino por imperativo existencial e histórico.*

ANEXO

ACERCA DEL CD QUE ACOMPAÑA ESTE LIBRO



El CD pone al alcance de los lectores y lectoras los lineamientos teóricos y prácticos que habilitan la replicación de la experiencia en otras instituciones educativas, presentando, además, algunas de las herramientas comunicacionales utilizadas durante la implementación de la misma. A continuación se describe brevemente el contenido de los distintos materiales elaborados:

<p>Cuaderno nº 1: <i>El diagnóstico del fracaso escolar: algunas pautas para su elaboración</i></p>	<p>Breve sistematización de la metodología de investigación aplicada para realizar el diagnóstico inicial.</p>
<p>Cuaderno nº 2 : <i>El fracaso escolar: para pensar y actuar.</i></p>	<p>Publicación dirigida a los equipos docentes y directivos. Está organizada en cuatro módulos, cada uno de los cuales brinda: teorías, herramientas y estrategias tendientes a enfrentar al docente a situaciones problema provenientes de su propia realidad, a reflexionar sobre esa realidad, contrastarla con diferentes marcos conceptuales, y a ensayar su puesta en práctica, en forma real o simulada.</p>
<p>Cuaderno nº 3 <i>Educar para actitudes favorables hacia la convivencia y el aprendizaje</i></p>	<p>Publicación dirigida a los docentes - tutores que se propone: definir el perfil y las funciones específicas del tutor, realizando un recorrido por los contenidos específicos planteados para los alumnos en ocasión de esta experiencia, para finalizar con la identificación de algunas dificultades para el desempeño de la función.</p>
<p>Cuaderno nº 4 <i>El preceptor y el alumno adolescente: propuesta para una resignificación del vínculo.</i></p>	<p>Publicación que propone algunas pautas para la organización y conducción de Talleres de capacitación a grupos de preceptores del nivel medio, buscando revalorizar y reposicionar la función dentro de la escuela.</p>

Soportes comunicacionales	
1- Modelos de convocatoria- invitación a padres o tutores.	Nota de invitación a los padres a la reunión informativa Nota a los tutores para la entrega de boletines de calificaciones e información sobre la marcha del proyecto.
2- Modelo de tríptico talleres	Folleto utilizado para la difusión del proyecto con el cronograma de talleres y los docentes a cargo.
3- Modelo de afiche convocatoria	Afiche que refuerza la información
4- Modelo de afiche recordatorio	Afiche recordatorio utilizado luego de la reunión con tutores y de la difusión a los alumnos para recordar las fechas de los encuentros.

NOTICIA SOBRE LOS AUTORES



Ana María Pérez Rubio

Investigadora, docente y consultora en el campo de la sociología de la educación y la psicología social. Master en Ciencias Sociales. Psicóloga de la Universidad Nacional de Rosario. Investigadora Adjunta del Conicet del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Actualmente, en la Universidad Nacional del Nordeste, es Directora del Centro de Estudios Sociales y Docente de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades. Ha sido docente de posgrado en Metodología de la Investigación en las Maestrías de: Educación para la salud de la Universidad Nacional del Nordeste y de Integración Regional en la Universidad Nacional de Rosario. Consultora/evaluadora de organismos nacionales vinculados con la educación y la investigación. Tiene publicaciones sobre psicología social, educación y temas de trabajo/empleo.

Federico Butti

Docente e investigador en el campo de la psicología de la educación. Licenciado en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Nacional del Nordeste. Actualmente es docente en las cátedras de Psicología de la educación y Psicología Evolutiva II de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Nordeste). Ha participado en el dictado de cursos de posgrado sobre docencia universitaria. Tiene publicaciones sobre representaciones sociales, fracaso escolar y adolescencia.

Este libro se terminó de imprimir en Moglia S.R.L.
Corrientes Argentina. Septiembre de 2005