REVISTA **RED** pensar

Fracaso Escolar Masivo: percepciones y experiencias de un grupo de docentes de escuelas de atención prioritaria

Massive School Failure: perceptions and experiences of a group of teachers of priority attention schools

Eduardo Bolaños Mayorga, Leticia Aguilar Aguilar y Randall Chacón Vargas

Revista REDpensar, volumen 5, número 2, Ago-Dic 2016
ISSNe: 2215-5384

REDpensando en la Investigación 1
Recibido: 05 de noviembre de 2017
Aceptado: 01 de febrero de 2017
Publicado: 07 de agosto de 2018

DOI: 10.31906/redpensar.v5i2.116

Fracaso Escolar Masivo: percepciones y experiencias de un grupo de docentes de escuelas de atención prioritaria

Massive School Failure: perceptions and experiences of a group of teachers of priority attention schools¹

Eduardo Bolaños Mayorga ², Leticia Aguilar Aguilar ³ y Randall Chacón Vargas ⁴

Resumen

En este artículo se presenta un primer adelanto de la investigación titulada: Fracaso escolar Masivo, Educabilidad y Alternativas Educativas: Rutas para la Transformación inscrita en el Departamento de Investigaciones de la Universidad De La Salle. En esta primera entrega analizamos los diferentes significados, percepciones y experiencias que tienen un grupo de docentes acerca del fracaso estudiantil masivo (Baquero, 2009; Terigi, 2009). La investigación sigue un enfoque cualitativo en el que se hicieron entrevistas semiestructuradas a profundidad a 14 trabajadoras de la educación pública (docentes y psicólogas). Como resultados encontramos que existió un consenso en las docentes sobre lo que se considera fracaso escolar, concepto que fue poco problematizado por las entrevistadas. En cuanto a las causas, las docentes apuntan principalmente a tres: las condiciones del trabajo docente impuestas por el MEP, las dinámicas familiares de las y los estudiantes, así como su contexto y su comunidad de origen y, por último, a las características y capacidades psicológicas de los y las estudiantes. El espacio pedagógico y la organización escolar en sí se ven libradas de cualquier responsabilidad en la producción del fracaso escolar masivo, el cual se entiende como un problema afuera de lo escolar. Es decir, la escuela como tal está ausente en los análisis de las docentes y psicólogas, naturalizando así sus condiciones de existencia.

Palabras Clave: FRACASO ESCOLAR, EDUCABILIDAD, EXCLUSIÓN SOCIAL, EDUCACIÓN.

Abstract

In this article, we present an advance of the research named: “Masive scholar failure, educability and educative alternatives: Path for the transformation inscrite’s in the Research Department at Universidad De La Salle. In this first document, we analyze the different meanings, perceptions and experiences that a group of teachers have regarding massive student failure (Barquero, 2009; Terigi 2009). The research follows a qualitative approach in which in-depth semi-structured interviews were conducted with 14 public education workers (teachers and psychologists). As results, we found that there was a consensus in the teachers about what is considered school failure, a concept that was little problematized by the interviewees. Regarding the causes, the teachers mainly point

1. Este artículo corresponde a la primera parte de la investigación que desarrollan los autores y la autora sobre el “Fracaso escolar masivo, educabilidad y alternativas educativas: Rutas para la transformación”, como parte del proyecto de Incentivos a la Investigación de la Universidad De La Salle y el Departamento de Investigaciones.

2 Psicólogo. Docente en la Universidad De La Salle. Docente en la Universidad de Costa Rica. Coordinador del proyecto: “Educación sin Fronteras, Trabajo Comunitario inscrito en la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: edoboma89@gmail.com

3 Docente de Educación Pre-escolar. Estudiante de Psicología en la Universidad De La Salle. Emprendedora y Directora Académica del CHAG Institute S.A. Correo electrónico: leticia.a.3@gmail.com

4 Estudiante de Psicología en la Universidad De La Salle. Emprendedor y Director Administrativo del CHAG Institute S.A. Correo electrónico: randallch@gmail.com

to three: the conditions of the teaching work imposed by the MEP, the family dynamics of the students, their context and their community of origin and, finally, the characteristics and capabilities psychological problems of the students. The pedagogical space and the school organization itself are freed from any responsibility in the production of mass school failure, which is understood as a problem outside school. That is to say, the school as such is absent in the analyzes of teachers and psychologists, naturalizing their conditions of existence.

Keywords: SCHOLAR FAILURE, EDUCABILITY, SOCIAL EXCLUSION, EDUCATION.

Introducción

El fracaso escolar es tan antiguo como la escuela misma (Escudero, 2005). No nos resulta extraño el hecho de que una gran mayoría de niños y niñas provenientes de lugares en situación de pobreza presenten dificultades escolares, presenten sobre-edad o tengan que repetir algún año. Esta situación se ve reflejada en lo planteado por Cerdas (2017) en una noticia publicada en el periódico La Nación titulada: “Niños salen de la escuela con apenas destrezas básicas”, la cual indica que los niños de sexto grado presentan un “bajo desempeño” y que en general no están aprendiendo lo que se supone deberían.

Esta resulta una realidad largamente conocida y ampliamente naturalizada que, sin embargo, con las presiones del neoliberalismo cada vez cobra mayor importancia. No obstante, los análisis en torno al fracaso escolar suelen caracterizarse por dos puntos importantes: 1) una fuerte desproblematización del concepto mismo y las condiciones históricas y culturales que le han dado forma, y 2) un juego de acusaciones en donde se busca el culpable del fracaso escolar. Esto queda claro en la noticia anteriormente citada, la cual presenta una polifonía de voces (docentes, investigadoras del Estado de la Educación, representantes sindicales y del Ministerio de Educación Pública), que se atribuyen responsabilidades las unas a las otras.

Podemos afirmar que esa es la materia prima de nuestra investigación. Partiendo de la posición de que el fracaso escolar masivo es una producción del espacio escolar (Perrenoud, 1995; Souza-Patto, 1999; Escudero, 2005; Baquero, 2009). Nos interesa analizar los discursos y las representaciones que alrededor de este tienen distintos actores de la educación. Abordaremos el fracaso escolar, no como un problema social, sino como un problema sociológico (Berger, 1976), es decir, que no buscamos establecer las causas del fracaso escolar, sino entender por qué el fracaso resulta un problema, cómo se crea discursivamente y qué implicaciones tiene el que se entienda de esa manera. Así, este trabajo se posiciona desde la psicología social, y no desde la psicopedagogía, pues entendemos con Terigi que el fracaso escolar masivo no es un problema psicoeducativo únicamente. Nos alejamos de la posición del supuesto saber acerca de lo que hay que hacer para acabar con el fracaso escolar, afirmamos más bien, siguiendo a Perrenoud (1995) que

No tratamos de dilucidar la validez de las representaciones de los actores, sino de comprender cómo y por qué se construyen esas representaciones y no otras, y cuáles son sus consecuencias. (p. 36)

En este artículo presentaremos algunos resultados incipientes, que cuentan las representaciones y experiencias que tienen un grupo de docentes sobre el tema a tratar. En esta primera etapa se realizaron entrevistas semiestructuradas y entrevistas a profundidad a 12 docentes y 2 psicólogas pertenecientes a escuelas urbanas de atención prioritaria. Sumado a esto se realizaron tres entrevistas a expertos, quienes colaboraron en la elaboración de los instrumentos.

Las dos dimensiones del Fracaso Escolar Masivo

No son pocos los y las autores/as que han estudiado los diversos elementos que constituyen el fracaso escolar. Perrenoud (1995) y Souza (1999) han puesto énfasis en cómo el dispositivo escolar produce el fracaso escolar, al establecer las regulaciones, los procedimientos, normas y lineamientos para que algo pueda considerarse como éxito o fracaso. Se trata, en términos de Perrenoud (1995) de la creación institucional de jerarquías de excelencia que se convierten en jerarquías de excelencia escolar, que se relaciona con las categorías en las que el dispositivo escolar clasifica a los y las estudiantes.

Souza (1999) y Escudero, González y Martínez (2009) por su parte analizan el fracaso escolar, como una forma de exclusión social. Souza realiza un recorrido histórico sobre la construcción conceptual del fracaso escolar en Brasil y demuestra como los contenidos raciales, étnicos y de clase que constituyen el sistema educativo, generan la exclusión y expulsión de estudiantes provenientes de minorías.

Escudero (2005) y Escudero et al. (2009) profundiza la relación entre fracaso escolar y exclusión educativa, tratando de dilucidar, qué es aquello de lo que son privados algunos estudiantes y colectivos. El autor entiende el fracaso escolar no como un resultado o un hecho aislado sino como un proceso, el cual es además relacional en tanto se da en un “orden escolar que no solo lo constata y certifica, sino que también lo construye y justifica” (p.41). Una de las conclusiones importantes de Escudero, es que la lógica general del sistema, de culpar a las víctimas de su fracaso también “está en la base de la exclusión educativa” (Escudero et al. 2009 p.41).

Baquero (2009, 2007, 2000,) y Terigi (2009) analizan lo que podríamos llamar la “ideología dominante” del fracaso escolar, es decir las representaciones, atribuciones causales y acciones históricas que se toman en torno al fracaso escolar. Por la magnitud y la larga historia del fracaso, Baquero le denomina como fracaso escolar masivo, conceptos que hacemos propio en el presente texto. Es importante, situar el fracaso escolar como masivo,

ya que de esta forma se entiende que no se trata de una problemática individual y mucho menos una patológica, alejándonos así de los abordajes individuales que enfocan su atención en los sujetos que fracasan.

Llegado a este punto, entendemos que el fracaso escolar masivo está constituido por una doble dimensión. La primera corresponde a la construcción social que realiza el orden escolar del fracaso escolar, al imponer las normas, reglas, procesos y jerarquías de excelencia que delimitan y determinan que es el éxito o el fracaso escolar. La segunda corresponde a aquellas situaciones que viven las y los estudiantes, que les dificultan y obstaculizan adaptarse a este orden institucional⁵, a esta concepción construida a priori de su inserción a la institución escolar. Usualmente, los abordajes dominantes acerca del fracaso escolar se limitan a la segunda dimensión, dejando intacta la primera.

Estrategia metodológica

Se ha seguido un enfoque cualitativo, de alcance exploratorio y analítico. Con el objetivo de conocer las representaciones, los significados y las experiencias en torno al fracaso escolar, se diseñó una entrevista semiestructurada y una entrevista a profundidad, que contestaron un total de 12 docentes y 2 psicólogas de escuelas públicas de atención prioritaria.

5 Un ejemplo burdo nos puede ayudar a entender la doble dimensión del fracaso escolar masivo: Imaginémonos el fútbol. Las reglas internas del juego (gol, el tiempo de juego, el número de cambios, el outside, tiempo fuera, entre otros) corresponderían a la primera dimensión. Estas reglas –arbitrarias- que el fútbol en su proceso histórico y cultural ha ido estableciendo, delimitan las acciones de los jugadores y determinan quien gana o quien pierde. Por otro lado, hay muchas causas por las cuales un jugador se puede desenvolver bien en el fútbol. Esto corresponde a la segunda dimensión. Es necesario decir, que el hecho de que una persona no pueda jugar fútbol (con sus reglas) no implica que no pueda ser un excelente jugador en otro deporte. _

Las entrevistas se llevaron a cabo en las instituciones educativas donde las docentes laboran. Al tener dificultades para entrar a escuelas y contactar a docentes, la escogencia de las participantes se hizo por medio del método de bola de nieve, es decir por medio de referencias y contactos que le fueron brindados al equipo investigador. También al estar cercanos al ámbito de educación, algunas participantes eran conocidas por los investigadores.

En total participaron docentes y psicólogas de cuatro escuelas distintas y con un promedio de más de 10 años de dar clases. Sólo participaron docentes mujeres. Cabe decir que no es la intención agrupar o hacer un análisis comparativo de las docentes por edad, años de ejercicio, grado académico ni por escuela donde laboran. Tampoco nos interesa comparar las perspectivas docentes con el de las psicólogas, a quienes por facilidad también denominaremos docentes. A cada participante se la ha asignado un nombre ficticio, que es con el que se presenta en este artículo. Este primer periodo de recolección de información se terminó al encontrar saturación en la mayoría de puntos centrales (Baptista, Fernández y Hernández, 2014)

La masividad del fracaso.

Como hemos mencionado anteriormente es común relacionar el “fracaso escolar” con las clases populares y con aquellos sectores que están en proceso de exclusión social

Esta relación entre clase social y fracaso escolar se confirma en los análisis estadísticos y en distintas investigaciones, como por ejemplo las que realiza el Programa del Estado de la Educación.

Las perspectivas que tienen las docentes entrevistadas sobre el estado de la educación, concuerdan con estos datos, así por ejemplo para Kattia, trabajar hoy en día en educación es “duro”, y Johanna nos cuenta que “la educación está más baja que en años anteriores”.

En relación a este tema encontramos consenso entre las docentes entrevistadas, que bien se puede resumir en las palabras de Kattia: “la educación está fatal”. Y es que, más allá del sentido metafórico de la expresión, pareciera que algo del viejo sentido moderno de la educación ha muerto. Sin embargo, da la impresión, que no hay claridad sobre qué es aquello que murió y mucho menos del porqué de su fallecimiento.

Esta percepción negativa acerca de la situación de la educación pública en barrios empobrecidos se traslada también a las y los estudiantes. Así, cuando se les ha preguntado a las docentes sobre su opinión acerca de sus estudiantes, las respuestas apuntaron precisamente al fracaso:

- [...] son niños de mediocre para abajo. (Liliana)
- [...] llegan al cole y se mantienen ahí pero repiten, y repiten, y repiten, y repiten y repiten. (Denisse)
- [...] en las generaciones de ahora el desempeño de ellos es mínimo, ellos hacen lo mínimo
- [...] el mínimo esfuerzo para todas las cosas (María Isabel)
- [...] el nivel académico aquí es muy bajito. (Denisse)
- [...] de este año, si acaso cinco... llegan a hacer una diferencia, si acaso cinco (Kattia)

Las expectativas acerca del futuro escolar y social de las y los alumnos concuerdan con la triste percepción acerca de su presente. En un futuro cercano, las entrevistadas, no esperan ver a sus

estudiantes en las universidades o en trabajos calificados, en la mayoría de las ocasiones ni siquiera los visualizan terminando el colegio: “estos chiquitos al colegio no van a ir a hacer nada” comenta Kattia. Por el contrario, los esperan ver en las calles, principalmente ligados al negocio de la droga o a la informalidad, y en el caso de las estudiantes siendo madres adolescentes o amas de casa. Sobre este primer punto María Isabel nos comenta la conversación que tuvo con la madre de un exalumno:

¿Usted sabe que le pasó a mi chiquito? [...] Diay, resulta que el muchacho estaba en la cárcel, en la cárcel lo mataron, entonces uno dice ¡Dios santísimo! (María Isabel)

Asimismo, Johanna comenta:

[...] hay otros que uno ve en calles, que uno lo ve con drogas y que andan con situaciones, entonces uno dice sí, es cierto, si hay ciertas tendencias [...] A veces como que, como que se nota [...]

En el mejor de los casos, siguiendo el relato de las docentes, las y los estudiantes consiguen un trabajo no calificado y en el peor de los casos terminan muertos o en la cárcel. Claramente, no es una generalización y las mismas docentes comentan también los éxitos de sus exalumnos. Sin embargo, mantienen que estos “son contados con los dedos de la mano” (Kattia). Las características de los y las estudiantes, así como de las comunidades que provienen hacen que, desde la perspectiva de las docentes, el trabajo sea “muy retador para el docente” (Camila).

Definiciones y representaciones acerca del fracaso escolar.

Las docentes entrevistadas fueron especialmente reservadas a la hora de definir qué es el fracaso escolar. No obstante, hay un conjunto de situaciones, con las que las docentes se referían al fracaso escolar, estas situaciones son las mismas que señala Terigi (2009, p.26) “el desganamiento, repitencia, bajo rendimiento, dificultades de aprendizaje, sobreedad [...] logros diferenciales según género, según sector social, según etnia, etcétera”

Para las docentes, resultó difícil explicitar qué es para ellas el fracaso escolar, en donde sus respuestas parecen estar medidas por la deseabilidad social y la corrección política. No obstante se refirieron a bajo rendimiento académico, mala conducta y poca motivación. Algunas docentes mostraron perspectivas un poco más complejas:

Para mí ese es el fracaso escolar. Sí, que le vas a enseñar a leer y escribir. Sí, pero hay que trascender a otras cosas [...] Sí, la güila tuvo el título de sexto grado, pero eso a mí no me dice nada si la güila salió embarazada de aquí. Cada vez que yo veo a un chiquito consumiendo drogas de aquí, yo digo: ahí está, nosotros, ahí fracasamos nosotros también (Kattia)

[...] no solo fracasa el niño, fracasa la maestra, el niño, la escuela, los padres y el Estado en general (...) el niño es el resultado de todo lo demás, es solo el resultado de que en la casa no hay nadie o que a la maestra no le importe o que, de momento ni tenía útiles materiales y nadie se preocupó por eso. (Cristina)

Estas perspectivas más complejas, no son excluyentes de las definiciones que hemos presentado al inicio de este apartado. En general, las docentes, al hablar del fracaso escolar, hacen referencia a la segunda dimensión que hemos propuesto. Queda claro, que sobre la definición del fracaso escolar hay un acuerdo implícito, que se relaciona también con un acuerdo sobre el orden y la organización del dispositivo pedagógico.

Causas del fracaso escolar: ¿de quién es la responsabilidad?

Usualmente, las discusiones acerca del fracaso escolar masivo, tienden a convertirse en un juego de acusaciones y responsabilizaciones⁶. Esto de alguna forma sustituye a otros análisis más complejos que puedan darnos otras pistas y respuestas. La opinión de las docentes, al responsabilizar a familias que están en situación de exclusión social y que en su mayoría no concluyeron el proceso de educación, remite al concepto de responsabilización de Wendy Brown (2011) el cual hace referencia al proceso en el que se les exige y demanda a las personas en situación de exclusión social superarse y hacerse responsables ellos mismos de esta situación. Se les exige así cumplir con funciones que quizás antes se entendía como parte del Estado.

En el discurso de las docentes entrevistadas, encontramos varias responsabilizaciones, siendo tres las principales: las políticas y directrices del MEP en relación con las condiciones de trabajo de las docentes, las familias y las comunidades en donde habitan los y las estudiantes y por último, las características intrínsecas de las y los estudiantes. Esto guarda relación con los aportes de Baquero (2009) quien siguiendo a María Angélica Lus, indica que históricamente han existido tres explicaciones para dar cuenta del fracaso escolar masivo: 1) posiciones centradas en el alumno, 2) posiciones centradas en las condiciones sociales y familiares del alumno y 3) posiciones centradas en la relación alumno-escuela. Con excepción, de lo correspondiente al MEP, las explicaciones brindadas por las docentes pueden agruparse en las explicaciones a las que hace referencia Baquero. A estas hipótesis les llamaremos responsabilizaciones.

Responsabilización 1: El MEP y sus vicisitudes.

Son varias las razones por las cuales las docentes mantienen una actitud crítica hacia el MEP, como por ejemplo: 1) el amplio trabajo administrativo que le exige a las docentes, que se entiende bajo la metáfora del papeleo, 2) la cantidad de actividades extracurriculares (incluyendo las capacitaciones) a las que las docentes tienen que asistir y 3) en muy menor medida la estructura jerárquica y «cuadrada» del MEP, es decir, lo que Cordero y Leandro (2017) denominan como «cultura MEP».

En el reparto de responsabilidades, el MEP tiene una fuerte carga en tanto, paradójicamente las docentes sienten que el Ministerio no les permite impartir lecciones, para Cristina, por ejemplo, “la calidad de la educación se deteriora no porque yo no pueda dar buenas lecciones [...] sino por [...] la carga administrativa, entregar informes, entregar muchas cosas, hace que se deteriore ese tiempo, porque es irreal todo lo que tengo que hacer con el tiempo que dispongo” (Cristina).

Una opinión similar mantiene Camila quien afirma que, “si las docentes tuvieran más tiempo, darían más materia, explicarían más, harían más actividades, [...] los niños y las niñas entenderían más” y Nuria, por su parte, indica que la docente está llenando papeles mientras da clases, lo cual interrumpe su trabajo:

Usted está llenando papeles: “mi amor, ya le voy a explicar esta suma”, pero, usted llenando papeles, no da la atención que debería estar dando por llenar un papel; en cambio, si usted se relaja disfruta y todo: “venga, le voy a explicar”, bueno, no entendió esta forma, voy a ver cómo se lo explico de esta forma”, pero usted está llenando papeles.

Denisse incluso hace referencia al papel que juega el niño ante estas demandas al docente

⁶ Concepto acuñado por Wendy Brown en 2011, en su libro *Undoing the demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*.

El maestro tiene que evidenciar que él está trabajando, y ahí es donde entra todo lo del papeleo [...] es presión para el chiquito, porque tiene que hacer cumplir al maestro. (Denisse)

Las docentes están haciendo referencias a las bitácoras, expedientes y otros documentos que deben completar día a día. Existió consenso en las docentes, de que este trabajo implicaba una sobrecarga laboral, que genera estrés y que acorta el tiempo lectivo.

Un punto de discusión, en el cual no hubo consenso fue en el de las actividades extracurriculares. Algunas docentes, calificaron negativamente actividades como el Festival Estudiantil de las Artes (FEA) y las capacitaciones:

Pero hay que hacer todo, o sea, hay que hacer todo: hay que ir al quince de setiembre, hay que ensayar a los chicos, tiene que coordinar con costurera, tiene que ver qué traje inventa, usted tiene que estar en el acto cívico, tiene que ir a comprar los materiales (Nuria)

[...] entonces ahora es mucho de comités, de reuniones y de capacitaciones, entonces es poco el tiempo que dan clases (las docentes). (Camila)

La jornada lectiva se relaciona directamente con el fracaso escolar y las docentes perciben al MEP como un obstáculo para llevar a cabo esta. De una forma directa, Cristina indica que: “fracaso escolar es eso, todos los inventos que se hacen de actividades extracurriculares que se hacen” (Cristina). Fueron realmente pocas las docentes que evaluaron positivamente las capacitaciones y las actividades como el FEA.

Muy pocas docentes se apuntaron a la estructura y organización del MEP, en tanto se concibe como “cuadrada” y vertical. Una de estas docentes es Denisse, quien nos comenta que “los chicos tienen que calzar en el sistema y punto. El sistema no se adapta [...] realmente no estoy conforme con el sistema que nosotros tenemos”. Desde esta perspectiva el MEP se concibe como un ente autoritario e inflexible, que impone y dicta órdenes pero que tampoco garantiza que estas se puedan llevar a cabo⁷:

El MEP impone ideas, que tal vez son bonitas, o suenan bonitas, ¿verdad? [...] pero, digamos, no nos ofrece a los docentes los medios para poder desarrollarlas a cabalidad (Lilliana)

En fin, el MEP se relaciona, en el discurso de las docentes, con el fracaso escolar en tanto no permite que ellas hagan «su trabajo», y en cuanto ellas sienten que hay una sobrecarga laboral, principalmente de actividades extracurriculares, administrativas y de papeleo.

Responsabilización 2: Familia y Comunidad.

Las familias de las niñas y los niños son los principales actores a los que las docentes responsabilizan. Principalmente, porque según ellas las familias no apoyan a sus hijos e hijas en el proceso educativo. La relación entre el éxito escolar y el apoyo de la familia se da de manera automática y se cobija bajo la metáfora del 50-50 (la escuela debe aportar un 50% y la familia el otro 50%). Evidentemente, esto lleva a la idea de que en caso que la familia no acompañe el proceso escolar, el o la estudiante fracasará. Este es un tema en el cual hay un consenso total de todas las docentes.

Las docentes apuntan a la cultura de las familias, que dista de la cultura escolar. Es decir, se hace una valoración negativa del capital cultural y simbólico de las familias y las comunidades. Ese capital familiar parece distanciarse del capital escolar, al cual hace referencia el autor. En este sentido, las docentes señalan

⁷ Quizás un ejemplo de esto sea el caso del Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida de Comunidades Urbano- Marginales (PROMECUM), analizado por Cordero y Leandro (2017).

[...] a veces pienso que no es tanto la pobreza en lo económico [...] ¿verdad? Pienso que es más un asunto como de ignorancia, ¿verdad? [...] por ejemplo valor al trabajo, entonces vas a la casa y nadie trabaja, ni el tío ni el primo y todos de 17, 18, 20, 25 y todos están ahí sin hacer nada, (Kattia)

[...] no hay una cultura, digamos como en la mayoría de las casas que hay una cultura de por lo menos comprar el periódico y que se den cuenta, o sea que lean noticias, que lean una revista, que se enteren de cómo va la vida, esta gente es como, como ir viviendo, si tengo comida y casa, estoy bien. (Liliana)

Esta supuesta desvalorización de la cultura escolar se explicaría en buena medida por la situación económica y social de las familias

[...] ellos no pueden ver cosas a largo plazo, porque yo hoy necesito plata..., y hoy necesito comer, pagar la luz, el agua, lo que sea, entonces, ellos se quedan muy en el aquí y el ahora, entonces, el estudio no es opcional... (Kattia)

En general las familias son evaluadas negativamente, destacándose que “no apoyan” y por tal razón no hay ningún plan remedial que pueda ser útil “casi siempre la conclusión del plan remedial es porque no hay apoyo del hogar, todos los planes remediales lo que dicen es: falta de apoyo del hogar” (María Isabel). Esto también se verá reflejado en la conducta del estudiante:

Hay familias terribles que no ponen límites, que hagan lo que les da la gana y uno ve el güila en la calle después, el muchacho ya no el güila, el muchacho en la calle con drogas y cuestiones y problemas, entonces para mí la familia es muy importante, y no sé qué pasa. (María Isabel)

Pero no se trata únicamente de las familias, la población en general y la comunidad parecen ser parte del problema. La escuela, no logra ser una isla en la comunidad, sino que está con sus problemáticas, dificultades y dinámicas, las que parecen infiltrarse en la escuela:

Es un espacio relativamente seguro, también, porque, digamos, allá hay balaceras, hay... ¿verdad?, hay asaltos, hay de todo, aquí ellos pueden estar más tranquilos, pero, vienen a reproducir lo que ellos viven allá (Kattia)

El contexto de procedencia de los niños y las niñas, desde el discurso de las docentes, determina en cierto grado las probabilidades de aprendizaje que tienen:

Por las condiciones de la comunidad, los chiquillos vienen también, sin manejo de límites [...] en esta comunidad, los problemas de aprendizaje que se dan aquí son más que todo por la cultura en la que ellos viven. Por la falta de estimulación que tal vez han recibido. (Dennise)

Estas percepciones indican la necesidad de profundizar en la forma en la que los y las docentes conciben y significan la pobreza y, en general, poder pensar cuál es el sentido de la escuela en contextos de pobreza y marginalización (Serrano y Cancino, 2006). Si bien es cierto, las docentes muestran una sincera preocupación hacia las situaciones de violencia, abuso y abandono que sufren una importante cantidad de niños y niñas que asisten a escuelas públicas⁸, y que claramente afectan todas las esferas de su vida. La relación casi automática entre pobreza (o incluso estas situaciones de violencia) y fracaso escolar resulta ampliamente problemática. Al ubicar a las familias y los contextos de procedencia como portadores de un déficit sociocultural, se tienden a naturalizar las características

⁸ Algunos de estas situaciones son descritas en el trabajo de Cordero y Leandro (2017)

del dispositivo escolar. En este punto concordamos con Baquero y Greco (2007) en que:

Es el formato escolar el que legitima por sus características rígidas el fracaso escolar, ya que no permite ser flexible ante problemáticas socioeconómicas por las que atraviesan las personas en situación de pobreza, como el trabajo infantil, el cuidado de hermanos, las adicciones, la maternidad precoz (12,13 y 14 años). Estas no son determinantes del aprendizaje, pero al no contemplarlas ni flexibilizar la propuesta de escolarización favorecen la exclusión y el fracaso escolar. (pp. 158-159)

Siendo esto así, cabría preguntarnos ¿cuáles alternativas puede brindar la escuela ante estas situaciones? ¿Cómo puede la escuela convertirse en un lugar de acogida y hospitalidad para niños y niñas que sufren distintas formas de violencia? ¿Cómo podemos pensar el dispositivo pedagógico si tomamos en cuenta que una gran cantidad de niños no recibe el apoyo de sus familias y viven en condiciones de pobreza?

En esta investigación no se pretende dar respuestas a las preguntas anteriores, pero sí resaltar la necesidad histórica de pensarlas. Mantener una relación directa y positiva entre fracaso escolar y pobreza condena, precisamente, a amplios grupos de población a este fracaso. Por otra parte, resulta necesario analizar cuáles son las miradas y los sentires que tienen las docentes acerca de la pobreza y muy especialmente acerca de las posibilidades de la educación, en palabras de Serra y Canciano (2006)

Cuestionar e interrumpir estas concepciones es uno de los caminos para comenzar a pensar la educación en contextos de pobreza desde otro lugar. Se trata de preguntarnos por el posicionamiento que asumimos frente al otro y sus aprendizajes, pero también de las múltiples posibilidades que ofrecemos para que la enseñanza pueda suceder [...] y romper con las cadenas de interpretación que enuncian: pobreza-deficiencia-carencias. (p.34)

Responsabilidad 3: La infancia deficitaria.

Los estudiantes provenientes de contextos de pobreza se alejan, en el discurso de las docentes, del supuesto estudiante “normal” y deseado. Estos niños se conciben como “carentes”, en “riesgo social” o bien en “déficit”, entendiendo el déficit como “una distancia negativa en relación con un parámetro de normalidad establecido” (Serra y Canciano, 2006 p.28). El estudiante en situación de exclusión social y en proceso de fracaso escolar se convierte en una especie de otro, que vive otra vida, que tienen otros códigos, que requiere de estrategias especiales. (Serra y Cancino, 2006)

La tercera hipótesis explicada por Baquero (2009) en la cual la mirada recae sobre los alumnos. Según Baquero (2009), estas son las hipótesis dominantes a la hora de intentar explicar el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje. En esta posición los problemas son abordados desde un enfoque clínico/médico y patológico/individual, en donde el alumno que no se ajusta a las exigencias escolares se vuelve sospechoso de portar alguna anormalidad, es decir que “quien fracasa en la escuela porta algún déficit” (Baquero, 2009, p 15). En estas teorías el estudiante se convierte en “la unidad de análisis privilegiada... unidad auto explicativa del desarrollo dotado de esencias y atributos, que permitían predecir y explicar sus comportamientos” (Baquero, 2009, p 40).

El caso paradigmático de este tipo de hipótesis es la “epidemia” del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA/H) que uno de los autores ha estudiado en otros lugares (Bolaños, 2014; 2016) y que, de alguna manera, fue corroborada en esta investigación, en cuanto las docentes consideran que hay un enorme número de niños con TDA/H y visualizan la medicación como la única alternativa posible:

Muchísimos niños definitivamente la necesitan (la ritalina) [...] definitivamente hay niños que lo necesitan hay niños que pienso que en [...] su sistema nervioso cognitivo no sé, llámese como se llame, necesitan ansiolíticos o sea necesitan bajar ciertos niveles que por alguna razón están ahí

alterados [...] imagínese entonces esas conductas disruptivas en un grupo de 30 chiquitos [...] a usted no la dejan hacer nada. (Cristina)

El problema de esta mirada, es que ante un gran número de niños que presentan ciertas conductas, se erige una visión biológica pero reduccionista, que reduce dichos comportamientos a características biológicas. El hecho de que haya una explicación deficitaria e incluso biológica no es excluyente del enfoque de culpabilización a la pobreza, las familias y las comunidades. Por el contrario parece desarrollarse una fuerte relación entre estos elementos, en donde la pobreza generaría una biología deficiente, lo cual trazaría cierto destino hacia el fracaso escolar. Si bien es cierto son muchos los estudios, principalmente en el área de la epigenética, que han establecido una relación negativa entre el desarrollo cerebral y la pobreza⁹ esta relación es bastante compleja, y no debe entenderse de forma determinista, principalmente porque los riesgos de caer en prácticas discriminatorias y estigmatizantes son altos. Lo que no queda claro es (como hemos repetido anteriormente), si la relación es entre pobreza y aprendizaje, o bien entre pobreza y el proceso escolar en sí.

Otro mecanismo importante en este sentido es el de la psicologización (McLaren, 1995) que se relaciona con el tema de las adecuaciones curriculares. Por ejemplo Kattia afirma que “aquí todos necesitan una adecuación no significativa” y Cristina nos comenta que “adecuaciones no significativas hay muchísimas estamos hablando que de un grupo de 20, 9 estudiantes pueden tener adecuación no significativa” (Cristina)

Según la docente anteriormente citada, casi la mitad de sus estudiantes necesitan una adecuación curricular, percepción que es compartida por la mayoría de las entrevistadas. Esto quiere decir, que las docentes consideran que sus alumnos no están adecuados, y por tanto, necesitan de un apoyo extra. Se supone que no están adecuados por sus capacidades psicológicas y cognitivas, producto de su contexto, su familia y también sus propias características genéticas. Llegados a este punto, las preguntas que surgen son: ¿qué otras explicaciones podríamos tener acerca de la masividad de las adecuaciones curriculares y sus causas? ¿A qué otros elementos, más allá de los estudiantes y sus familias, podríamos dirigir nuestra mirada?

La hipótesis ausente: la falacia de la abstracción de la situación.

Una de las hipótesis históricas en torno al fracaso escolar según Baquero (2009) es aquella que se centra en la relación entre el alumno y la escuela, y entre el alumno y el aprendizaje. Esto incluye también dirigir el análisis hacia el dispositivo pedagógico. Según el autor, esta hipótesis es la menos frecuente en los debates en torno al fracaso escolar masivo. Es decir, que la escuela -como sistema- queda usualmente des-problematizada y naturalizada. Se trata, en palabras de Terigi (2009) de que:

Frente a la masividad del fracaso la interpretación podría haber volcado la sospecha sobre la escuela. Rasgos esenciales de la organización pedagógica de la institución, como la simultaneidad, la presencialidad, la descontextualización, podrían haber sido puestas bajo observación. Sin embargo, la sospecha se volcó sobre los sujetos. (p.27)

A esto es precisamente a lo que Baquero ha denominado como la falacia de la abstracción de la situación, en cuanto a que el dispositivo pedagógico y su organización se conciben como naturales, abstrayendo del análisis sus prácticas concretas. Si la organización pedagógica como la conocemos hoy en día es natural, y por ende biológicamente adecuada, la culpa del fracaso escolar caería sobre los sujetos, es decir que si “las situaciones educativas son vistas de modo naturalizado, cosificado, como si consistieran realmente en contextos naturales de aprendizaje [...] si un sujeto fracasa en sus aprendizajes algo ha de estar alterado en su naturaleza de aprendiz” (Baquero, 2006, p.143).

⁹ Estos estudios, han tenido una particular exposición mediática en nuestro país (cfr. Rodríguez, 2017; Ruiz, 2013)

El hecho de que el dispositivo pedagógico como tal sea excluido del análisis tendrá ciertas consecuencias, que no analizaremos en este texto, pero podemos prever que tendrá que ver justamente con el mantenimiento y la reproducción del sistema como tal, y también con la producción precisamente del fracaso escolar, en cuanto, como hemos dicho anteriormente, el fracaso escolar es algo que sucede en las escuelas y colegios, lugar en donde es producido, delimitado y configurado. Resulta problemático, intentar concebir el fracaso escolar masivo sin dirigir la mirada hacia la institución que lo crea, lo delimita y genera las condiciones de su existencia.

Conclusiones

Se constata que el fracaso escolar es masivo; las docentes apuntan que un número considerable de alumnos presenta dificultades para aprender, poca motivación hacia la escuela, repitencia, sobre-edad y problemas conductuales. En términos coloquiales: a los niños les va mal en la escuela. Se hace referencia a un “rendimiento” educativo bajo e incluso mediocre. Las docentes imaginan que en un futuro la mayoría de sus estudiantes no concluirá el colegio ni llegarán a ser profesionales.

Las estadísticas e informes sobre el tema concuerdan con la percepción de las docentes. En este sentido, no dudamos de que esta situación sea más o menos objetiva, no hay duda en que el número de niños y niñas que muestran dificultades escolares, sobre-edad, repitencia y abandono escolar es alarmantemente alto. Sin embargo, lo que está en juego aquí, es la interpretación y el significado que se le atribuye a este hecho. Sobre esto en particular, tenemos las siguientes conclusiones:

1. La masividad del fracaso genera malestar en las docentes, puesto que esto influye directamente en la percepción que ellas tienen de sí mismas y del trabajo que realizan. Además provoca que ellas entren en conflicto con su trabajo y con la función social y simbólica que se les demanda. A su vez, las docentes demandan que el trabajo cada vez es más difícil de realizar, principalmente por la carga administrativa.
2. Las razones, por las cuales sucede el fracaso escolar masivo se suelen situar en el afuera de la escuela, principalmente en las directrices del MEP, y muy especialmente en las familias, las comunidades y las supuestas características intrínsecas de las y los estudiantes. Estas explicaciones tienen el riesgo, de por un lado, contribuir a la patologización de las dificultades escolares y por el otro a la estigmatización de un gran número de niños y niñas y de sus familias y comunidades. Se parte que los niños y sus familias poseen un déficit sociocultural, que se relaciona negativamente con el proceso escolar. Esto también generaría que muchos niños tengan un déficit cognitivo de algún tipo.
3. Encontramos, siguiendo a Baquero (2009) y Terigi (2009) que existe una abstracción de la situación educativa. Al ubicarse lo problemático en el afuera de la escuela, las características propias de la organización escolar tienden a naturalizarse y desproblematizarse. Este aspecto resulta bastante problemático, pues al no haber una crítica a lo interno no se visualizan acciones de cambio. Mientras el problema se ubique en el exterior, la estructura interna se mantiene.
4. Si bien es cierto hay reformas importantes a nivel curricular de parte del MEP, aún son solo eso, reformas. Las características centrales de la estructura pedagógica (homogeneidad por edad, simultaneidad, autoritarismo, entre otras) tienden a la estabilidad. Incluso, las normas, reglas y lineamientos que delimitan qué es y qué no es fracaso escolar se perciben naturales, ahistóricas e incluso fetichizadas (Zúñiga, 2003).

Referencias Bibliográficas

- Baptista, P., Fernández, C., y Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En F. Avedaño N. y Boggino

- (Comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Espacios en Blanco. Revista en Educación*. 16. pp.123-151
- Baquero, R., y Greco, M. (2007). Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y las prácticas. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigeiro (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp.153-175). Buenos Aires, Argentina: Del estante editorial.
- Baquero, R. (2009). *Sujetos y Aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Berger, P. (1976). *Introducción a la sociología*. México: Limusa.
- Bolaños, E. (2014). *Análisis crítico del Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) a partir de los discursos y las vivencias de niños/as diagnosticados/as, padres de familia y docentes de primaria*. (Tesis para optar por el grado de licenciatura en Psicología). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Bolaños, E. (2016). Déficit de atención, educabilidad y prácticas escolares. Críticas desde una perspectiva Vigotskyana. En M. D'Antoni, W. Rodríguez y V. González (Comps.) *Vigotsky: su legado en la investigación en América Latina*. (pp. 93-110). San José, Costa Rica: INIE.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2da ed.). México: Fontamara
- Brown, W. (2011). *Undoing the demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*. Brooklyn, New York: Zone Books
- Cerdas, D. (29 de octubre del 2017). *Niños salen de la escuela con apenas destrezas básicas*. La Nación. Recuperado de <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/ninos-salen-de-la-escuela-con- apenas-destrezas-basicas/J2MPBCE65FB25KPV/FHSBYZP53E/story/>
- Cordero, T. y Leandro, V. (2017). *Miradas múltiples: psicología escolar en las escuelas de atención prioritaria en el sistema educativo público costarricense*. San José, Costa Rica: INIE.
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. *¿De qué se excluye y cómo?* *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 1(1), pp.1-24.
- Escudero, J., González, M.T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*. (50), pp.41-64.
- McLaren (1995) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (1995). *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Madrid, España: Morata.
- Serra, M.S., y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Souza, M.H. (1999). *La producción el fracaso escolar. Historias e sumisión y rebeldía*. (4a ed.). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp.23-39.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de La Nación.

Zúñiga, M. (2010). *Pensar a las personas jóvenes: más allá de modelos o monstruos*. San José, Costa Rica: DEI.