

Universidad de Flores

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales.

Ciclo de Licenciatura en Psicopedagogía A Distancia

Pedernera 275 (C.A.B.A.)

Código Postal: (1406)

- Autoridades de la Universidad

Rector Emérito, Dr. Roberto Kertész

Rector, Mgter. Nestor H. Blanco

-Autoridades de la Unidad Académica

Decana, Lic. Beatriz Labrit

-Autoridades de la Carrera: Directora Educación a Distancia, Garzaniti Ivana

Coordinadora del Ciclo, Laura Waisman -

Tutor temático: Lic. G. Brusco

- Tutor metodológico: Lic. M.Müller

- Nombre y apellido del autor:

PSP Gordillo Marisa Alejandra

- N° de legajo: 18436

**TESINA: “Fracaso escolar en alumnos del nivel primario de escuelas insertas
en sectores de desigualdad social de Cuartel V- Moreno.”**

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Julio de 2.020

Tesina



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Título

“Fracaso escolar en alumnos del nivel primario de escuelas insertas en sectores de desigualdad social de Cuartel V- Moreno.”

Índice

1. Introducción	4
2. Marco Teórico	
Definiciones	6
Recorrido histórico	10
3. Antecedentes	14
4. Planteo del Problema	19
5. Objetivos	20
6. Hipótesis	21
7. Método	21
Aportes de los informantes	23
8. Resultados	26
9. Conclusiones Finales.....	31
10. Referencias.....	33
11. Anexo.....	37

Introducción

En el presente trabajo se estudia la situación del fracaso escolar en contextos vulnerables debido a que, según datos estadísticos, los niños de bajos recursos son los más afectados en este fenómeno. Se realiza una revisión sobre el concepto de fracaso escolar y se analizan las diferentes perspectivas del tratamiento de la problemática: la explicación del modelo individual que enfatiza el carácter madurativo e intelectual del niño, las ideas que ponen el acento en el déficit sociocultural del niño y la posición que sostiene la necesidad de una co-responsabilidad entre la escuela y la familia del niño, pasando por una etapa de cuestionamiento sobre las prácticas de la escolarización tradicional y la violencia simbólica ejercida por ésta.

Primeramente se realiza una revisión sobre las diferentes ideas que intentan conceptualizar al fracaso escolar, término que se concluye como polisémico, que tiene una definición según la posición que se adopte para pensarlo. Luego se analizan datos estadísticos que reflejan que los niños más afectados del fracaso escolar son los pertenecientes a sectores de más bajos recursos. Frente a este problema social es válido tomar el concepto de Cuestión Social acuñado por Castel y considerar la expresión de las desigualdades sociales.

Resulta interesante cuestionar si el fracaso debe reducirse al origen social de los niños como “carente de cultura” o si es más atinado pensar que los niños son "portadores de culturas" que interfieren en los aprendizajes institucionales y por lo tanto es preciso interpelar las características del sistema educativo. Este trabajo busca hacer visible que la desigualdad social si bien es una parte inseparable de la explicación del fracaso no es todo el argumento: se pretende denunciar la utilización de la extracción social como “justificación” del fracaso.

En este camino, la literatura hallada permite afirmar que la escuela forma parte activa de la exclusión, que se ejerce violencia simbólica desde las prácticas pedagógicas al intentar legitimar la cultura de las clases dominantes y asimismo, que se ha propagado un discurso fuerte que enuncia la imposibilidad del aprendizaje por parte de niños en situación de vulnerabilidad, a causa de la falta de reglas de convivencia, códigos culturales, formas de relacionamiento, etc. No obstante éste es un fundamento que perpetúa el statu quo y le

quita a la escuela su participación en el advenimiento del fracaso. De aquí surge la inquietud por buscar alternativas educativas y se toma el Programa Maestros Comunitarios, uno de los tantos dispositivos variados que se implementan en nuestro país, con el objetivo de analizar sus características y verificar si cuestiona realmente las cualidades fundantes de la escolarización tradicional.

Pensar la relación de estos niños en situación de vulnerabilidad social con el sistema educativo desde un escenario más amplio, que nos permita ver diversos ángulos del fracaso: la tensión cultural existente entre los niños y la escuela, el hecho de que la escuela poco tiene que ver con los modos de vida de la comunidad, la falta de sentido de la propuesta educativa, el lugar que le está dando la escuela a las expresiones de los sectores menos favorecidos; asuntos fundamentales que promueve la escucha y la participación de los sectores oprimidos. A partir de estos aportes se interpela al sistema educativo como parte de un sistema capitalista que trabaja desde la hegemonía estableciendo reglas sin considerar al Otro, lo que reproduce la exclusión. Ahora bien ¿En qué medida la escuela actúa como espacio de resistencia o, por el contrario, funciona en su interior mecanismos de relegación de los estudiantes atravesados por la exclusión?, ¿Es la escuela mirada como un lugar posible de mayor justicia para éstos niños o es una institución que perdió eficacia simbólica en los procesos de socialización y biograficación? (Kaplan 2006), ¿Cómo se podría concretar el diálogo entre el barrio y la escuela y de este modo debilitar el fenómeno del fracaso escolar?

Fracaso escolar

El propósito de conceptualizar el término fracaso escolar es complejo, se trata de un concepto polisémico que ha sido utilizado de forma diversa en diferentes contextos, sin embargo es usual vincularlo con el bajo rendimiento, repetición, sobreedad, ausentismo y abandono del centro educativo. Tomando como referencia el planteo de Flavia Terigi (2009), refiere que el llamado fracaso escolar acompaña a los sistemas escolares desde los inicios de la universalización e institucionalización de la escuela, cuando ya se observaba que había niños y jóvenes que no ingresaban a la escuela, que ingresando no permanecían, o que permaneciendo no aprendían según lo esperado.

El concepto se ha definido por diferentes autores de múltiples maneras, por tanto podemos caracterizarlo como polisémico, pues es difícil encontrar acuerdos básicos sobre su naturaleza, lo que provoca una dificultad a la hora de tratar el tema científicamente. Una breve revisión del concepto puede poner en evidencia las diferentes perspectivas y las dificultades para llegar a un acuerdo en cuanto a su significado. Mafokozi señala que el fracaso escolar se presenta como uno de tantos términos polisémicos utilizados en Ciencias Sociales que sólo admiten ser definidos partiendo de una toma de postura previa. Si se adopta el contexto escolar como referencia del fracaso escolar se definiría como la incapacidad del alumno para cumplir los objetivos propuestos, explícitamente o no, por la escuela. Eligiendo el punto de vista del educando el fracaso escolar aparece como la incapacidad del alumno para alcanzar un cierto grado de satisfacción y autorrealización personal. En relación con la propia institución escolar el fracaso consiste en la impotencia de cumplir los objetivos sociales. En cualquier caso el elemento definatorio esencial es la incapacidad de conseguir el objetivo asignado por otros o por uno mismo.

Por su parte, Ander-Egg (1999) entiende que el fracaso escolar se manifiesta en el hecho de que un alumno/a o un grupo de alumnos/as no alcancen el nivel de conocimientos y capacidades exigidos para el logro de determinados objetivos educativos. Sin embargo, reconoce que en las últimas tres décadas, las explicaciones sobre las causas del fracaso escolar han ido cambiando: desde una explicación atribuida solamente al educando se fue ampliando a las condiciones socio-económicas-culturales de las familias y se fue considerando que el medio sociocultural era el principal factor de fracaso: deficiencia en la alimentación del niño, carencias lingüísticas y cognitivas, bajo nivel de pretensiones, etc.

Asimismo, entiende que durante mucho tiempo el fracaso se representó como el problema de un sujeto y de su entorno hasta que se formuló la pregunta sucesiva: ¿fracaso escolar o fracaso de la escuela? Y de este modo se llega a atribuir a la escuela (el currículum, los métodos de enseñanza, la falta de capacitación de los profesores, etc.) el fracaso de muchos niños, hasta llegar a responsabilizar al sistema educativo considerado globalmente y a la sociedad en su conjunto, al entenderse que las desigualdades sociales son también desigualdades en las posibilidades de aprendizaje.

Martínez-Otero Pérez (2009), siguiendo a Ander-Egg, propone que el fracaso escolar es el no alcance de los objetivos escolares planteados por la institución. No obstante, señala que esta definición es muy amplia y a pesar de que el término es utilizado diariamente, fácilmente se puede observar que se trata de una categoría muy ambigua, al grado de que en su conceptualización se incluyen situaciones o realidades muy heterogéneas. Como indicó Escudero Muñoz (2005), el fracaso escolar es una forma de exclusión educativa, una forma más de exclusión social. El fenómeno debe ser considerado desde esta lógica debido a que el estudiante que fracasa escolarmente es excluido de la cotidianidad del sistema educativo y, en el peor de los casos, es aislado del mismo sistema. Por su lado, y más cercano en el tiempo, Perassi (2009) definió el concepto como la disconformidad entre la institución educativa y el grupo socio-históricocultural con el cual el sujeto se identifica.

Resulta pertinente para este trabajo que busca mirar al fenómeno, caracterizar el fracaso escolar como un proceso de exclusión social, con la presencia de factores institucionales del sistema educativo y factores que provienen del estudiante y su entorno que tienen por resultado el incumplimiento por parte de éste de las pautas relativas al desempeño y la trayectoria escolar programadas, que se vinculan con el abismo que existe entre la cultura institucional y la cultura de los sectores de contextos desfavorables.

Tomando los planteos de Baquero (2005), más allá de la necesaria preocupación por la evidente situación de desventaja que transitan los niños provenientes de contextos de pobreza a la hora de enfrentar las condiciones escolares, preocupa también el tratamiento del tema cuando se habla de los requisitos que “debería” tener la situación de los estudiantes para poder transitar adecuadamente su escolaridad. El autor concibe el concepto de educabilidad más allá de la “capacidad” que puedan tener los niños de ser educados, más allá de la capacidad de aprendizaje que portarían los individuos, (como se lo ha concebido) y por el contrario apela a la co-responsabilidad entre la sociedad civil y el Estado (o

contexto familiar y escolar), incitando a su vez a la posibilidad de un desplazamiento de la mirada del individuo a la situación, reclamando una crítica de la situación misma. Es decir, reflexionar sobre el carácter situacional del desarrollo subjetivo y una reflexión sobre el carácter histórico y contingente de las prácticas escolares modernas. De este modo se quebraría cierta naturalización de sus características que aparecen por ello invisibilizadas a la hora de ensayar explicaciones o abordajes de los alcances y límites de la acción educativa o de los aprendizajes de los sujetos.

Parafraseando a Baquero(2005), la escuela moderna genera las condiciones y expectativas para definir un curso de desarrollo o aprendizaje “normal”, pues la regulación minuciosa de los tiempos, los espacios, la forma de organización graduada y simultánea de los aprendizajes, lejos de expresar una supuesta armonía con los procesos de desarrollo y aprendizaje naturales, configuran su misma naturaleza. Existe una minuciosa demarcación de los tiempos en escalas variables: los años o ciclos escolares y los tiempos de ejecución de las tareas en el aula. Baquero entiende que hay dos aspectos críticos a la hora de definir los sesgos que impuso este formato escolar sobre la organización de los aprendizajes: la simultaneidad y la gradualidad.

Baquero toma la metáfora vigotskiana que indica que el desarrollo natural y el desarrollo cultural (producidos por las prácticas educativas) presentan la figura de una “lucha”, y que no debe creerse su relación como una armonía de los procesos de desarrollo natural “hacia” el desarrollo cultural sino que por el contrario, las prácticas educativas se esfuerzan por adecuar sus estrategias y condiciones a las características de los procesos naturales de desarrollo, y de este modo, como resultante de esta interacción, quedan delimitadas las condiciones de “normalidad” que están siempre creadas dentro del territorio de esta interacción. Por lo tanto, las prácticas educativas generan, componiendo con las singularidades de los sujetos que habitan la situación, posiciones subjetivas, modos de desarrollo y posibilidades de aprendizaje. Por deducción, las posibilidades de aprendizaje no pueden ni deben ser evaluadas como una condición a priori que deberían portar los individuos.

La responsabilidad o causa del fracaso escolar no estaría exclusivamente depositada en el niño quizá catalogado como “desertor” o “repetidor”, que no puede aprender debido a su carencia cultural, sino que también las instituciones educativas son responsables y deben replantear sus acciones. Siguiendo a Baquero habría una corresponsabilidad y se debería mirar las situaciones educativas. Según Fernández, L. las explicaciones esgrimidas por la

literatura de la educación en situación de vulnerabilidad tienden a suponer que existe una imagen de alumno diferente y una institución escolar incapaz de diversificar su acción para abarcar esa diferencia.

Cabe mencionar, a modo de comprensión sobre la temática, los aportes de Pierre Bourdieu quien refiere que las representaciones sociales forman parte de un habitus, de una mentalidad producida y productora de prácticas sociales, resultante del capital cultural de las familias y los grupos. Desde esta conceptualización, el sujeto es portador de determinaciones sociales y como tal basa su actividad representativa en la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, es decir, de visiones estructuradas por ideologías dominantes.

Bourdieu (1988) señala que son estas condiciones de existencia comunes a todos los miembros de un grupo, las que estructuran ciertos principios compartidos los que -en definitiva -facilitan la formación de percepciones y representaciones sociales respecto de un objeto social o de una práctica social de aquellas personas que comparten un habitus específico.

El habitus es estructurado por el conjunto de condiciones de existencia propias de una clase o grupo, las que en definitiva son las estructuras mentales a través de las cuales los sujetos aprehenden el mundo social. Esta particular clase de condiciones de existencia propias de un grupo, corresponden a lo habitual y compartido en las vidas de los sujetos que son parte de dicho grupo, campo e interacción, que produciría un sistema subjetivo, no individual, de esquemas de pensamiento y percepción internalizada, en torno al cual los sujetos validan y orientan su conducta. En palabras de Bourdieu (1975) el lenguaje y los hechos de significación no son independientes de las relaciones de poder y del contexto social y económico en el cual se desenvuelven los sujetos.

De esta forma, el habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de dichas prácticas. En consecuencia, el habitus produce prácticas y representaciones que están disponible, pero no son inmediatamente percibidas como tales, salvo por los agentes que poseen el código, esto es, que poseen los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social. Este orden se incorpora, válida y legítima en el discurso pedagógico propio de la escuela y en especial en el implementado por los profesores en la sala de clases.

En el discurso pedagógico se integran el discurso instructivo (actividades y organización de la clase para que los niños puedan aprender los conocimientos y las

prácticas relacionadas con el saber formal) con el discurso regulativo, constituido en especial por las reglas y normas de disciplina que organizan a su vez las relaciones profesor- alumno y entre alumnos. De esta manera, el discurso regulativo viabilizará los principios de enmarcamiento que la escuela y el profesor quieren inculcar en los niños. Al interior de este discurso los individuos son posicionados según sus características y tal posicionamiento determina la forma de relación que se establecerá con ellos, (inclusión/exclusión), dando cuenta del qué y el cómo del aprendizaje social.

El modelo conceptual surgido de los dos casos expuestos permite caracterizar con cierto detalle y claridad las formas concretas de la práctica pedagógica en términos del control de la comunicación y las configuraciones de los contenidos de la transmisión. Al mismo tiempo, brinda la posibilidad de construir algunas hipótesis explicativas sobre al menos dos cuestiones relevantes en el estudio de la enseñanza y de la educación en un sentido más amplio. Por un lado, se pueden derivar de la descripción de las prácticas pedagógicas los tipos de conocimiento específicos que se constituyen como legítimos en un contexto pedagógico determinado. En nuestros casos expuestos encontramos: formas de conocimiento con orientación al dominio de intervenciones técnicas en un proceso productivo (pedagogía profesionalizadora) –con un énfasis discursivo de orden instruccional– y formas de conocimiento sesgadas a conductas sociales, a modelos de relación social, a maneras de vincularse con los otros, a modos de vivir, con un énfasis discursivo de orden regulativo. Estos dos tipos de conocimiento, y otros posibles que se configuren en otras modalidades pedagógicas, dan cuenta de una distribución y ubicación en relación con el control en el acceso, producción y reproducción del orden simbólico. De este modo, los distintos grupos estarán en posición desigual para disputar el dominio de los principios legítimos de comunicación y, así, en posición desigual para la producción de nuevos significados.

Recorrido histórico

Haciendo un poco de historia y delimitando territorialmente la temática es importante mencionar que la democratización del sistema educativo a través del acceso de los sectores marginados a la instrucción escolar y la capacitación de los recursos humanos que demandaba el desarrollo económico y social fueron los ejes de articulación de la

políticas educativas de los países en América Latina. Ambos objetivos se lograrían al cubrir la demanda total de educación elemental para toda la población.

Pero los esfuerzos se concretaron en una expansión cuantitativa, extendiendo el servicio con su modalidad tradicional y sin proponer opciones adecuadas que tomaran en cuenta el nuevo tipo de alumnado que comenzaba a atender. Es así que se puede comprobar, luego de décadas de expansión educativa, que la población rural y los grupos urbanos marginales resultaron ser las menos favorecidas en cuanto al acceso a la instrucción escolar.

En América Latina, la década de los '90 significó un dramático incremento de la desocupación, la pobreza y la desigualdad. Las políticas económicas y sociales llevadas adelante en este período significaron el surgimiento de amplios sectores de “nuevos pobres” en condiciones de vulnerabilidad o exclusión social. Kaplan (2006) refiere que resulta importante dar cuenta de la articulación existente entre procesos de exclusión, de distinción y de segregación al interior de las escuelas: visualizar qué sujetos son objeto de estos procesos, prácticas y actitudes, haciendo concientes las consecuencias sobre la constitución de su subjetividad. Los procesos de fragmentación y de profunda exclusión, resultado de políticas neoliberales nos lleva a interrogarnos sobre cambios en las condiciones organizativas, curriculares y de funcionamiento.

En esta década se produjo una expansión de la matrícula escolar muy significativa, sobre todo a nivel medio, si bien se mantuvieron muy altas las tasas de abandono y repitencia escolares. Dentro de estas políticas, la más notable fue el Plan Social Educativo, que llegó a abarcar a más del 50% de las escuelas del país. En su conjunto, ellas dibujaron un sistema escolar que dejaba atrás la ilusión de políticas universalistas emancipadoras y las reemplazaba por acciones compensatorias focalizadas (Tiramonti 2001). De alguna manera, y más allá de la voluntad de sus gestores, la distribución de recursos materiales y capacitación docente funcionaron como paliativos a una situación desigual sobre la que, se afirmaba, poco podía hacerse. A diferencia de algunas políticas de acción afirmativa o discriminación positiva realizadas en países centrales en relación con sectores tradicionalmente excluidos, por ejemplo la integración de las minorías étnicas al sistema de educación superior en los EEUU a partir de los años '60, estas políticas focalizadas no interrogaron las condiciones institucionales y sociales que producen la exclusión ni se propusieron exceder la forma de la caridad pre política o del clientelismo político (Auyero 2000). En ese sentido, sigue siendo necesario revisar su herencia en términos de cómo se

pensó la desigualdad y cómo se buscó aliviarla, qué subjetividades y horizontes se construyeron, y qué vínculos con los “desiguales” se afirmaron. Por otra parte, hay que señalar que a lo largo de las últimas décadas la desigualdad educativa siguió pensándose y “atacándose” en términos casi estrictamente económicos. Al respecto, hay que destacar que existe una discusión en la sociología actual sobre la definición de “viejas” y “nuevas” desigualdades. Fitoussi y Rosanvallon (1997) proporcionan buenos argumentos para pensar las desigualdades contemporáneas en términos más móviles y flexibles que las viejas divisiones de clase social o de posiciones de poder. Hablan de desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas, y sostienen la necesidad de atender al repertorio variado de desigualdades que definen trayectorias completamente diferentes para individuos que pueden estar en un mismo quintil de ingresos. Entre ese repertorio, mencionan las desigualdades geográficas, de género, de formas y estructura del ingreso (salarial-no salarial), generacionales, las desigualdades de las prestaciones sociales, de acceso al sistema financiero, del sistema tributario, y las desigualdades de los sistemas locales de transporte, educación, salud, etc., que pueden facilitar o entorpecer las trayectorias individuales. Estas desigualdades se vuelven a veces más insoportables porque contradicen los principios de igualdad conocidos: la igualdad frente a los impuestos o frente a los sistemas financieros se ve cuestionada por las políticas prácticas que discriminan y desigualan a los sujetos.

En esta dirección cabría también repensar la desigualdad propiamente escolar y cómo interactúan las distintas dinámicas para conformar situaciones y fronteras más inamovibles. Por ejemplo, la calidad de la experiencia educativa que ciertas escuelas proponen no tiene necesariamente que ver con el origen social de la población a la que atiende; si bien puede observarse una correlación fuerte entre nivel de pobreza de la población escolar e índices de eficiencia y rendimiento de la escuela Oiberman(2002), hay muchos casos en que las escuelas se “salen” de lo previsto, por “arriba” o por “abajo” de la expectativa para ese sector social. Uno de los efectos del declive de la regulación estatal sobre las instituciones Dubet (2002) es que las conductas y estrategias individuales o de los colectivos locales tienen mucho más peso que antes a la hora de determinar el rumbo de las instituciones. A diferencia de quienes pregonan que el problema del sistema educativo argentino se resuelve con mayor autonomía escolar, la situación actual parecería indicar que la actual “autonomía” (o funcionamiento escasamente regulado desde un Estado que perdió buena parte de su poder coercitivo, si bien pervive en las tradiciones y

reglamentaciones) abrió paso a situaciones muy heterogéneas en las instituciones, que interactúan en formas complejas con las desigualdades sociales más generales Tiramonti(2002).

En la Argentina, una de las desigualdades más persistentes es la político-territorial entre las provincias.

InesDussel (2004) cree que es necesario pensar en un abordaje desde múltiples áreas, pero al mismo tiempo hay que mostrar su articulación global desde las políticas ministeriales. Organiza las propuestas en cinco niveles o ámbitos de trabajo: la producción de conocimiento (más y mejor información sobre los efectos de las desigualdades sociales en las desigualdades escolares y también sobre las propias desigualdades escolares); redistribución de bienes materiales y culturales (proponiendo tres medidas para un nuevo horizonte igualitario para el conjunto del sistema educativo argentino); nivel de la formación docente (la desigualdad es también desigualdad en la calidad del trabajo docente- organización del trabajo pedagógico, relación con el saber y con los otros que se establecen en la institución educativa); nivel de las instituciones educativas(pensar el sistema escolar en su conjunto) y a nivel de la articulación de políticas con otros ministerios, en especial en políticas de protección.

Sería deseable que pueda mobilizarse para una verdadera re-forma del sistema educativo, esto es, volver a darle forma al sistema escolar, repensando la idea de igualdad homogénea e incorporando formas de igualdad más complejas, dinámicas y plurales. Es importante desarrollar nuevas sensibilidades y disposiciones hacia la desigualdad, en los políticos, en los pedagogos y en las familias, contribuyendo a que vuelva a resultar intolerable, a que el dolor de los demás nos vuelva a conmover y a que esa conmoción nos decida a renovar el compromiso social con una sociedad más democrática y más justa.

Antecedentes.

Las variables y estudios empíricos relacionados con la presente temática de trabajo e investigación sustentan la idea de indagar el fracaso escolar en contextos de vulnerabilidad tales como los que presenta los alumnos que residen en el barrio de Cuartel V, partido de Moreno.

Para comenzar, Bolívar Botia(2009) Publica un análisis descriptivo de las grandes cifras del fracaso escolar en la educación obligatoria en España, particularmente en el fracaso en la obtención del título de graduado. Alumnos de la escuela secundaria de Murcia y Andalucía. España y graduados del secundario. Toma como muestra alumnos graduados entere el 2001 y 2008.

Recolecta y analiza datos estadísticos de entidades nacionales y gubernamentales y determina que la crisis del Estado del Bienestar conlleva aparejada la crisis de la escuela como instrumento fundamental de igualdad social, por tal motivo se pasa por alto que el propio centro educativo puede generar fracaso escolar. En su lugar, propone que se generen prácticas educativas que marque una diferencia positiva en la vida de los alumnos para evitar el abandono escolar prematuro en todos los niveles del sistema educativo.

También en España, Coral González barbera (2003) desarrolla los factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria.

Por una parte determinar una función o ecuación que permita, en función de ciertas variables, clasificar y diferenciar a los alumnos en base a su rendimiento académico y por otro lado establecer perfiles o grupos de rendimiento en función de una serie de variables que se consideran asociadas a él. Por último plantea propuestas de intervención para prevenir y disminuir fracaso escolar acorde con los resultados obtenidos.

Estudia municipios de la Comunidad de Madrid en sus dos redes de centros (privados y públicos) entre los cursos 1997-98 y 2000-01. Centros compuestos por un elevado número de estudiantes ubicados en un total de 22 Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.), de titularidad pública, pertenecientes a tres municipios de la zona Este (o zona C, según los datos anteriores).

Se trata de un diseño de investigación claramente no experimental, de carácter correlacional. Los datos de las variables explicativas consideradas se recogen mediante cinco de instrumentos de medida (algunos realizados ad hoc y otros adaptados de

instrumentos publicados y estandarizados), que deberán cumplimentar los alumnos. Con respecto a la variable criterio, son las escuelas las encargadas de proporcionar las calificaciones requeridas de los alumnos, si bien, se aplicará una prueba objetiva de rendimiento en matemáticas para comprobar su relación con las calificaciones otorgadas por los diferentes profesores.

Resuelve que la mayoría de las variables que discriminan entre los alumnos de rendimiento bajo y el resto, a excepción de las relacionadas con las familias, están en manos de la educación. La práctica educativa necesita este tipo de trabajos con conclusiones que sirvan de base para llevar a cabo planes de intervención, y así intentar evitar el alto porcentaje de alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que se incluye en el grupo de bajo rendimiento académico.

En nuestro continente Herrera (2009) expone los factores asociados a la exclusión escolar, según informaciones y observaciones realizadas en estudios y experiencias de campo en escuelas de Venezuela.

Toma como Población a desertores escolares que se ubican en la tercera etapa de Educación básica, es decir, los primeros 3 años de la Secundaria, entre los 12 y los 15 años de edad. En Venezuela entre el año 1999-2000 y 2005-2006 han sido excluidos del sistema escolar 1.384.723 alumnos. Esta cifra representa el 27,8% del total de matriculados. Muestra realizada en el año escolar 2005-2006, el 52% de la población con 15 años de edad no cursa ningún tipo de estudios en el sistema educativo formal.

Los datos extraídos de organismos gubernamentales, hacen evidente la desigualdad social y la relación entre condiciones socio-económicas de los alumnos y su probabilidad de éxito o fracaso escolar.

Como resultado refiere que la proporción de jóvenes de 15 años fuera del sistema educativo se debe a la deserción de los alumnos a causa de la repitencia principalmente en 7° grado- primero de secundaria. De modo que todo parece indicar que los alumnos repiten una vez, y que probablemente su situación escolar no mejora la segunda vez que cursa 7°, allí se produce la deserción. Los estudios realizados acerca de los factores asociados a la pobreza señalan que, entre los factores relacionados con el hecho de ser pobres, destaca en primer lugar el bajo número de años de escolaridad aprobados en el sistema educativo formal.

DurantiniVillarino (2008). Realiza una recopilación de 42 experiencias, localizadas en Argentina, Latinoamérica y Europa, de grupos de enseñanza alternativas a la escuela, integrado por 8 niños de entre 6 a 13 años en zona de villa de emergencias.

Expone la relación entre espacios educativos alternativos en respuesta al fracaso escolar.

Utiliza como técnicas de recolección de datos utilizadas cualitativo- datos primarios por observaciones, notas de campo, entrevistas a actores institucionales y niños, etc. Y recolección de datos cuantitativo-estadísticos gubernamentales. Espacios educativos alternativos que se plantean configuraciones que hacen posible el aprendizaje de modos acordes a las particularidades de los niños.

Concluye que la experiencia en Espacios Educativos Alternativos que se configuran como trabajo en red, como propuestas efectivas para la prevención de fracaso escolar en contextos de desigualdad social.

Tanaro (2004) Analiza las situaciones de desigualdad social como determinantes del fracaso escolar: aspectos culturales, económicos, la familia y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Código lingüístico.

Toma como población y muestra a las escuelas urbanas de Pozo del Tigre y de Estanislao del Campo. Formosa. 1º, 2º y 3º ciclo de la EGB a partir del año 2000 en una población de pequeños productores en relación a una población de medianos productores.

Utiliza como técnicas de recolección de datos la observación y participación intensiva y prolongada; entrevistas a docentes; cuestionarios.

Arriba a que la posibilidad de éxito educacional está íntimamente relacionada con la socialización primaria de los sujetos, con la posesión de capital cultural y con el código lingüístico que poseen.

Santillán, Laura (2007). Investiga acerca de las Trayectorias educativas y cotidianeidad: Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. Abordaje de la experiencia escolar y el campo —siempre disputado— de la educación, en los contextos contemporáneos de transformación social y profundización de la desigualdad.

Realiza su investigación entre agosto del año 2001 y fines del año 2005. Para la indagación empírica, toma como recorte a un conjunto de barrios ubicados en los márgenes inferiores del Río Reconquista, en los partidos de Tigre y San Fernando, en la Zona Norte del Gran Buenos Aires

Del estudio se desprende que se trata de iniciativas muy heterogéneas entre sí pero que se destacan por poner en juego formas de estructuración del tiempo y del espacio alternativas a la escuela, y también por el establecimiento —no necesariamente exento de conflicto y tensiones— de relaciones de horizontalidad e interpelación a la participación “comunitaria”. Los niños —y los grupos familiares— van configurando sus prácticas en torno a la escolarización en el marco de los límites y posibilidades que habilitan los distintos espacios y actores que intervienen, a veces de manera visible y otras de forma invisibilizadas por la educación formal.

Langer, Eduardo (2013) propone caracterizar, desde el campo crítico de la sociología de la educación y desde los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 1991), los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de resistencia de estudiantes en contextos de pobreza urbana y a la regulación de las conductas, tal como se configuran en el cotidiano escolar en el marco de aquello que Deleuze llamó las sociedades de control y Foucault (2007) sociedad de empresa; es decir, en sociedades en las que los individuos están siendo instados a asumir por sí mismos la responsabilidad por su propia seguridad como actores racionales y calculadores, como agentes activos en la construcción, mejoramiento y gestión de sus propias condiciones de existencia.

La escuela seleccionada está situada en el primer cordón del Conurbano Bonaerense -Región Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires- cercana a la estación de trenes de José León Suárez. A ambos lados de la estación y, especialmente entre la Avenida Márquez —eje vial entre el sur y en norte- y el Camino del Buen Ayre, se encuentra una región de asentamientos y villas miseria. La escuela seleccionada se encuentra a sólo 200 metros de lo que se denomina Villa “Corea”, a 600 de la denominada Villa “La Cárcova” y unos 800 metros de la Villa “Curita o Independencia”. La encuesta realizada en la primera etapa, el 53 % de los estudiantes encuestados en la escuela seleccionada viven en contextos de pobreza urbana: en Villa La Cárcova el 24 %, en Villa Corea el 18 %, en Villa Curita el 9 % y en Villa la Rana el 2 %.

La información se construyó sobre la base de las encuestas semiestructuradas realizadas, las observaciones y entrevistas individuales y grupales en profundidad así como la información generada en los talleres de devolución y retroalimentación con supervisores, directores y docentes.

Afirma que las prácticas de afirmación y las prácticas de resistencia, que son potenciadoras y posibilitadoras, son prácticas de invención y creación. Entre ambas se erige

la búsqueda de escuela, la lucha por estar e insistir porque saben y sienten que sino sus futuros serán mucho más difíciles de lo que ya lo es su presente. Buscan, tratan, insisten en derribar los fatalismos de sus destinos, aunque no siempre lo logran.

Maira Querejeta (2010). Aborda el estudio de las relaciones entre sociedad, familia y aprendizaje. Particularmente refiere a las características del contexto alfabetizador hogareño de poblaciones carenciadas y sus repercusiones en las habilidades y conocimientos prelectores de sus hijos.

Se seleccionaron aleatoriamente 62 niños de 4/5 años de edad y sus madres. Las madres fueron entrevistadas con una adaptación de una encuesta sobre contexto familiar alfabetizador. Participantes. Se incluyeron aleatoriamente 62 niños y sus madres. Los niños (media de edad= 4 años y 6 meses) concurrían a Jardines de Infantes en instituciones educativas públicas de la localidad de La Plata, provincia de Buenos Aires (Argentina). En todos los casos, asistían a establecimientos que reciben poblaciones de la pobreza urbana. Las escuelas se seleccionaron de acuerdo a su ubicación (periférica) y zona de influencia. Se tomó como indicador sociodemográfico, el nivel educacional-ocupacional de los padres.

Para evaluar el contexto alfabetizador se utilizó una traducción y adaptación al español (Piacente, Marder, Resches, & Ledesma, 2006) de la StonyBrookFamily Reading Survey (Whitehurst, 1992). Este instrumento incluye 38 preguntas de elección múltiple, que examinan diferentes aspectos del contexto hogareño. La entrevista destinada a las madres fue administrada colectivamente, aclarando en cada caso las dudas que pudieran suscitarse. Los niños fueron examinados con las pruebas seleccionadas en forma individual y en los establecimientos escolares a los que concurrían.

Los resultados obtenidos ponen en evidencia una gran variabilidad en las prácticas y características del contexto hogareño de las familias examinadas, de acuerdo a las informaciones proporcionadas por los participantes. De acuerdo a ello, en muchos de los hogares se efectivizan un conjunto de prácticas alfabetizadoras, que se postula favorecen la emergencia de habilidades y conocimientos prelectores. Los padres informaron sobre la presencia en un porcentaje relativamente alto de características y prácticas adecuadas, que pueden incidir favorablemente sobre las características infantiles. Sin embargo el conjunto de los resultados pone en evidencia respuestas que no se condicen con los resultados observados en los mismos niños, situación que puede interpretarse como respuestas sesgadas de deseabilidad social. No obstante el conocimiento de los padres sobre las cuestiones incluidas, más allá de la implementación efectiva de las prácticas que informan,

habla de la posibilidad de contar con posibles factores resilientes o protectores en condiciones desventajosas.

Planteo del problema.

El tema de la siguiente tesina refiere al fracaso escolar en escuelas primaria de Cuartel V partido de Moreno, población caracterizada con vulnerabilidad social. Un estudio cualitativo que nos conduce a ciertas reflexiones.

A partir de las distintas concepciones teóricas descritas sobre la temática, se puede reflexionar que no hay nada de naturaleza en los fracasos sociales y educativos, sino que los mismos son consecuencia de la desigual distribución y apropiación de recursos materiales y simbólicos en nuestras sociedades y particularmente en las instituciones educativas.

La unidad de análisis adecuada para comprender los desempeños subjetivos y predecir los desarrollos y aprendizajes posibles, implica elevar la mirada- habitualmente posada sobre el sujeto y comprender las propiedades situacionales que explican el desempeño actual y contienen claves sobre el desarrollo posible. Estos es, la educabilidad de los sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación (Baquero, 2001).

El empobrecimiento de las familias limita las oportunidades de aprendizaje de los niños y los jóvenes, los cuales pese a permanecer en la escuela no aprenden lo que se supone deben aprender de acuerdo al programa escolar. En otros casos –por ejemplo los jóvenes y los adolescentes de los sectores en mayores condiciones de pobreza– la consecuencia fue la lisa y llana exclusión escolar TentiFanfani (2007).

En la búsqueda de profundizar la comprensión de las oportunidades educativas efectivamente logradas por los alumnos de NEP bajo, se refinaron los criterios de delimitación de la situación de pobreza. Para ello, se combinaron factores con el fin de identificar con mayor certidumbre a los alumnos en más grave situación de pobreza dentro del total de la muestra, y así analizar sus resultados.

Los datos analizados muestran algunos elementos que llevarían a ampliar y enriquecer las representaciones más generalizadas sobre los logros educativos de los niños

más pobres, y permiten pensar que habría alternativas factibles, ya vigentes, para ampliar sus oportunidades reales de aprendizaje. Alternativas para conocer, comprender y difundir. Diversos enfoques conceptuales y metodológicos, desarrollados para la intervención en situaciones de pobreza en la perspectiva del desarrollo humano, resultan compatibles con las esperanzas que despiertan los resultados que han demostrado estos alumnos.

Objetivos

Objetivo general:

Comprender la relación entre el fracaso escolar y la desigualdad social.

Objetivos específicos:

Visualizar cómo las prácticas pedagógicas inciden en el fracaso escolar de alumnos en contextos de vulnerabilidad social en barrio rural de Cuartel V en la localidad de Moreno (Gran Buenos Aires).

Investigar cómo el sistema educativo, en el ámbito escolar, acentúa la exclusión de alumnos con vulnerabilidad social.

Indagar si la escuela responde a las particularidades de los alumnos en contextos vulnerables.

Analizar las concepciones de docentes respecto a las posibilidades de construcción de condiciones de aprendizaje para los alumnos insertos en contextos complejos.

Hipótesis

El fracaso escolar en contextos de desigualdad social es multicausal y no se limita exclusivamente al alumno que presenta distintas carencias sino que hay una responsabilidad

en las situaciones educativas incapaces de diversificar su acción para abarcar las particularidades de dicho alumnado.

Método

Según lo propuesto por Justo Arnal y otros autores, la investigación será abordada desde el paradigma interpretativo, también denominado paradigma cualitativo. El cual engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas, cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Se pretende buscar la objetividad en el ámbito de los significados, utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. El objetivo que se persigue es analizar las causas del fracaso escolar que evidencian los alumnos de escuelas primarias de Cuartel, Moreno.

Se trata de un diseño de investigación experimental cualitativa: Teoría fundamentada, destinado a observar los fenómenos tal como se dan en su contexto “natural” (social) para luego analizarlos y a estudiar las variables, en un momento dado del fenómeno.

Dentro del paradigma cualitativo se eligió el enfoque Teoría Fundamentada, ya que según Glaser, es una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final, constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio.

El estudio se llevará a cabo a partir de la recolección y evaluación de datos a través de entrevistas semiestructuradas a distintos profesionales que integran Equipos de Orientación Escolar de escuelas primarias localizadas en la zona más compleja del distrito de Moreno, Buenos Aires.

Los mencionados aportaron información importante sobre los diferentes ejes:

Influencia de la privación material, afectiva y social de los niños/niñas de éstas zonas de complejidad social y pobreza.

Concepciones sobre el fracaso escolar.

La mirada de la familia y de los alumnos frente a la problemática del fracaso en la escuela.

Conocimiento de los aportes pedagógicos disponible para el abordaje psicosocio-educativo de situaciones que se centren en todos aquellos sectores más vulnerables de la comunidad escolar.

Trabajo desarrollado por los docentes en el aula y formas de organización apropiadas al proceso que se quiere desarrollar.

El docente como mediador efectivo entre el orden de significados que busca transmitir la escuela y el código de que disponen los niños para deconstruirlo, incorporarlo, reelaborarlo y significarlo.

La entrevista se basó en una guía de preguntas, se trató de desplegar una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas con espontáneas. Esto permitió profundizar en los conceptos específicos del entrevistado, permitiendo una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información.

Diez fueron los profesionales que informaron. Se encontraron multiplicidad de respuestas, muy interesantes para el análisis.

Los participantes de este trabajo de investigación son:

- 5 PSICOPEDAGOGOS
- 2 ASISTENTES SOCIALES
- 2 PSICÓLOGOS
- 1 LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

Todos los mencionados cumplan funciones dentro del EOE como OE en escuelas primarias de Cuartel V del partido de Moreno.

Técnica de recolección de Datos

- Conjunto de preguntas abiertas destinadas a indagar sobre el fracaso escolar y su relación con el contexto de vulnerabilidad que viven los alumnos de las escuelas primarias de Cuartel V, Moreno, la incidencia de la política educativa y practicas educativas descontextualizadas con las realidades que vive dicha población escolar. También se desea conocer el rol docente y las posibilidades de generar

intervenciones educativas acordes al contexto escolar donde se desarrollan profesionalmente.

Aportes de los informantes

A continuación se muestran los datos obtenidos y el análisis de los mismos, de acuerdo a los distintos ejes de la temática.

- Relación directa entre el contexto de pobreza que viven los alumnos de la zona de Cuartel V. Moreno con las privaciones que implican y el fracaso escolar.

En éste punto existen equivalencias entre las distintas respuestas, siendo así que todos los profesionales opinan de manera similar. Lo que se propone, en primer término, es analizar exhaustivamente la realidad en la que está inmersa el niño, de ésta manera remediar la privación material y simbólica a través del sostén familiar, la reconstrucción de vínculos y contención necesaria y así, recuperar el autoestima de los alumnos. Abrir las puertas de la institución escuela para abordar el desarrollo de competencias en los padres y la construcción necesaria de redes con otras instituciones que los sostenga para poder cumplir con estas responsabilidades.

Este énfasis en la problemática social plantea en los docentes una tensión permanente entre brindar conocimiento y brindar contención socio-afectiva; cualquiera sea la posición que se adopte los conocimientos que se proponen tienden a estar devaluados en razón de las características atribuidas a los alumnos.

Ante esta situación los profesores se sienten desbordados, constatan que la formación docente que recibieron no es congruente con las exigencias de su práctica, manifiestan, al mismo tiempo, temores, dudas e insatisfacciones, de aparecer como fracasando en su rol.

Es importante el trabajo en conjunto con el Equipo Interdisciplinario para formular objetivos comunes de intervención para poder dar respuestas a las necesidades de los niños y sus familias.

- La perspectiva de los alumnos y su familia.

Se observa cierta culpabilización, sin embargo, una mirada crítica sobre algunos aspectos del funcionamiento de la escuela que merecen ser señalados (y en este sentido, coinciden en parte con los padres): ven a los profesores como escasamente dedicados a sus tareas. Independientemente de las razones aludidas, los que abandonan el sistema son alumnos con experiencias previas de fracaso reiterado y repitencia.

Con todo, tanto padres como hijos coinciden en atribuir a la educación un valor importante en la vida y en las posibilidades de inserción social que brinda, más allá de que algunos no puedan, momentáneamente, incluirse en el proceso de la escolaridad. En palabras de uno de los entrevistados “la escuela es más seguro” en el sentido de que con una certificación hay mayores probabilidades de lograr un empleo.

La mayoría de las respuestas convinieron que sin el apoyo material, estimulación socioeducativo y contención en el ámbito familiar, los alumnos no logran el pleno desarrollo de sus potencialidades.

Los profesionales, además, coinciden que el contexto familiar es de suma importancia en el desarrollo cognitivo, desde los cuidados, los controles y que una estimulación temprana para su evolución y crecimiento son fundamentales. Por ello, un niño que vive en un contexto familiar con problemas, que carece de todo acompañamiento seguramente será una persona con dificultades a lo largo de su vida.

La importancia de la familia es primordial para determinar las causas del bajo rendimiento, tratar de combatirlo y fundamentalmente la acción educativa posterior.

- Conocimiento de los recursos pedagógicos y política educativa vigente.

Con respecto a estos interrogantes, los entrevistados han planteado diferentes respuestas. Los asistentes sociales afirman que el principal aporte que pueden hacer con relación a las políticas públicas sobre los niños en riesgo es regirse con la normativa y asesorar sobre las distintas organizaciones que abordan problemáticas específicas para cada situación de manera preventiva y en el estado de contención de familias con riesgo social. La primacía en éste caso es atender al bienestar del menor.

La psicóloga fundamenta la importancia de trabajar en programas que tengan en cuenta el factor de prevención, cuando el problema no está instalado. A su vez propone colaborar para poder difundir las políticas públicas, reclamando su cumplimiento, colaborando en la implementación de las estrategias que hacen efectiva la promoción y protección de los derechos del niño.

Algunas de las psicopedagogas, que cumplen el rol de orientadora educacionales y maestras recuperadora en el Equipo de Orientación Escolar tienen otra perspectiva que consiste en involucrarse, a partir del "hacer con la educación", para que los alumnos aprendan y se desarrollen plenamente, en la enseñanza de los contenidos curriculares, involucrando valores en los mismos, en la disciplina y hábitos.

La licenciada en ciencia de la educación, que tiene el rol de orientadora educacional en una de la escuela, sostiene la importancia de analizar cómo los distintos comportamientos culturales, así como las concepciones acerca del otro, el enseñar y aprender, influyen en los procesos educativos. Influenciados positivamente partir de ciertas prácticas inclusivas.

- Acciones que consideran necesarias

La asistente social propone brindar contención al menor y a su familia. Básicamente la estrategia es primeramente el cuidado del niño y luego el tratamiento de la cuestión que lo involucra, con la mínima participación del niño, salvo causas extremas donde sea necesaria su actividad.

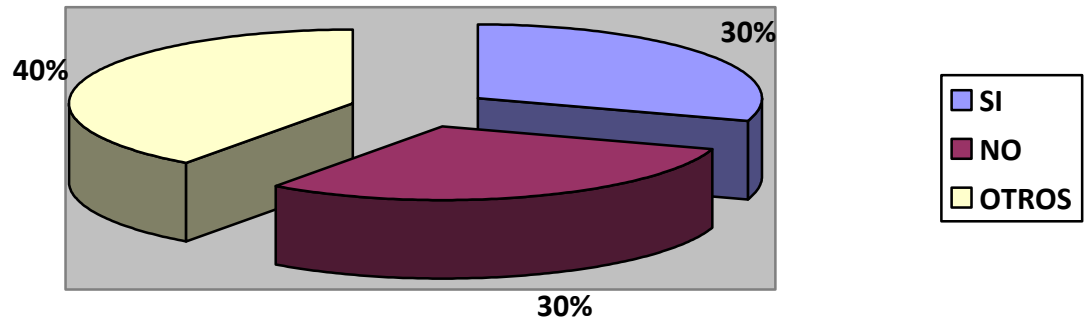
La psicóloga sostiene que las acciones se arman teniendo en cuenta las experiencias en planes y proyectos que acompañen a los padres en la crianza de los niños en ámbito clínico a través de talleres para padres.

Las psicopedagogas básicamente expresan que para ayudar a los alumnos se deben aplicar todas las estrategias que hay en la institución (equipos de orientación, consultas con la secretaria de niñez, servicio local, intervención de los profesionales de la unidad sanitaria más próxima, etc.), aunque sustentan que los resultados son paliativos porque los problemas de origen siguen existiendo y las políticas públicas son insuficientes.

Resultados.

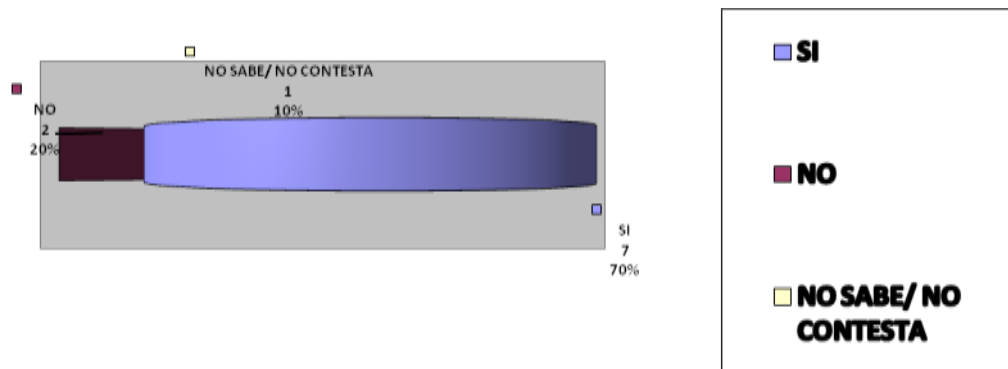
Del análisis cuantitativo de algunas de las preguntas de la entrevista se desglosan los siguientes resultados sobre un total de 10 entrevistas.

- Las privaciones materiales, afectivas y sociales son motivos para un eventual fracaso escolar.



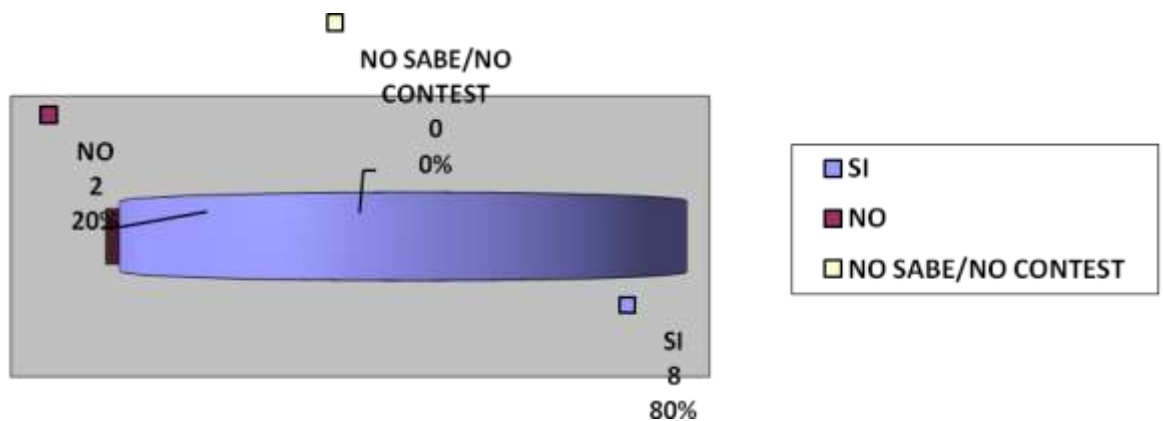
El resultado demuestra subjetividades, las mismas se asocian a que el fracaso escolar no es determinante en los niveles sociales bajos, pero sí que condicionan el aprendizaje y que inciden en el fracaso y abandono. Otros afirman que las privaciones repercuten en la dinámica familiar de manera negativa incluso a nivel emocional.

- La visión y reacción de la familia frente al fracaso de sus hijos.



La mayoría afirmó reflexionan que sería importante trabajar con acompañamiento a las familias y abrir las puertas de la escuela para que logren un rol más activo en el trayecto educativo de sus hijos.

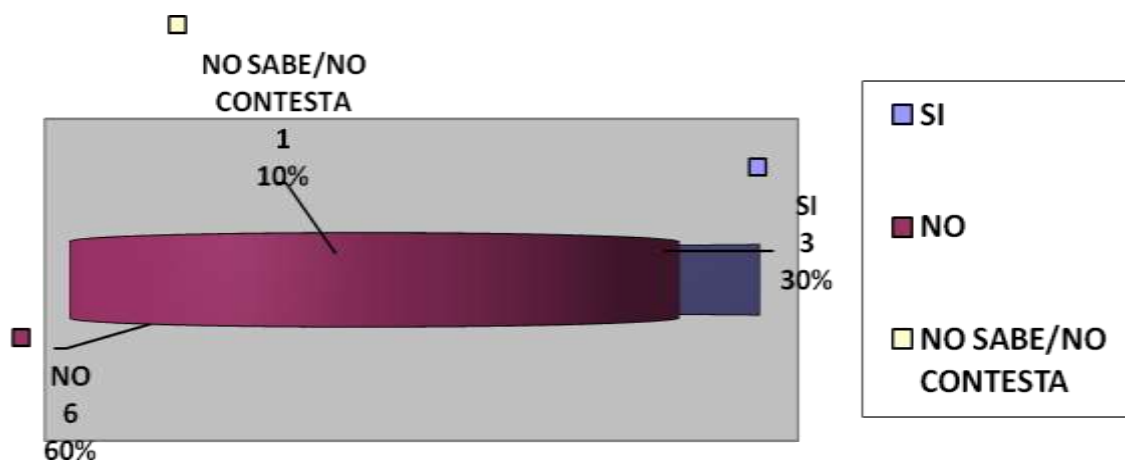
- Relación entre la ausencia de un clima socioeducativo para el aprendizaje y el rendimiento escolar de los niños.



La mayoría de los entrevistados considera que las oportunidades que se les dan a los niños son influyentes en la estructuración general del mismo y su impacto en el ámbito

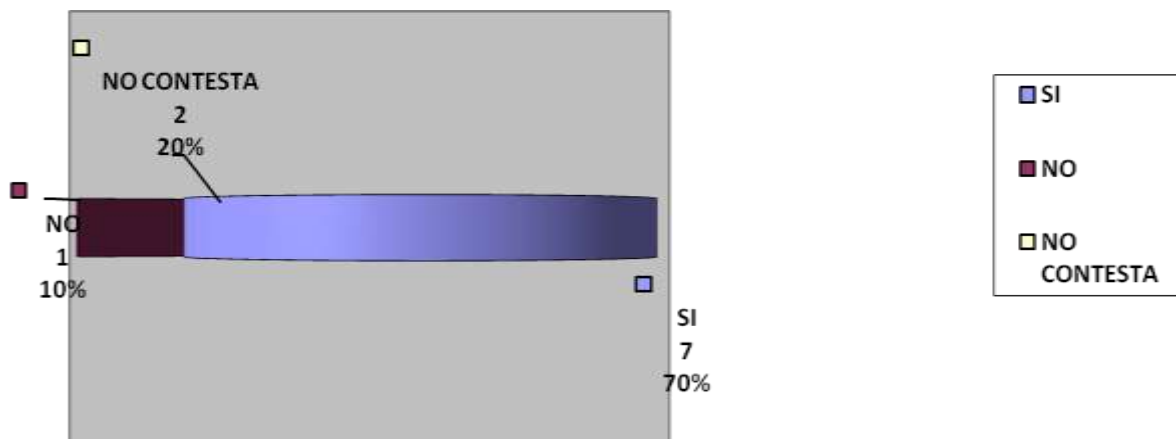
escolar. Recalcan el valor de la estimulación, el acompañamiento y la oportunidad de brindar la mayor de las oportunidades en instancias de aprendizajes variados.

- Representación social de los docentes como condicionante de su labor pedagógica.



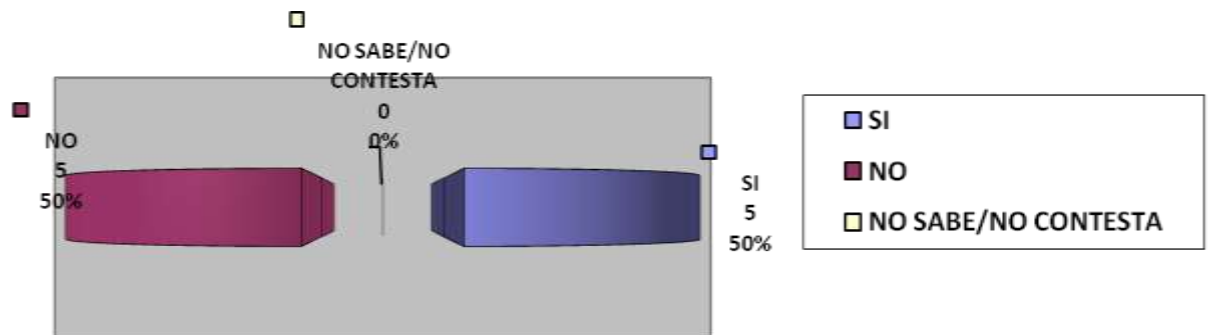
En las respuestas de los docentes se advierte, en congruencia con el modelo de las Representaciones Sociales una tendencia hacia la naturalización de lo social: la pertenencia de los alumnos a sectores sociales de escasos recursos, y modelos atípicos de organización familiar, determinarían en ellos, ese desinterés por la educación que los lleva, en algunos casos, a fracasar y, en otros, a “desertar” del sistema educativo para responder a cuestiones de orden económico y laboral.

- Conocimiento de los enfoques educativos para el abordaje de las situaciones de alta complejidad dentro del ámbito escolar.



La mayoría de los profesionales afirmaron conocer el material teórico y bibliográfico existente, pero afirmaron que no son suficientes en la práctica, algunos por evidente conocimiento real y otros porque afirman que más allá de leyes y guías no se respeta el derecho del niño a un aprendizaje efectivo y de calidad ya que se termina dando prioridad a ciertas necesidades básicas insatisfechas en éste alumnado.

- Consideración personal a la cantidad de fuente teórica disponible para docentes para la planificación de acciones de mejoramiento del fracaso escolar.



Aquí todos acuerdan que es necesario enriquecer la mirada desde los distintos aportes conceptuales, o sea, cada profesional trabajando desde su formación académica destacando la importancia de espacios de consenso a la hora de abordar situaciones de complejidad. Mencionan el trabajo en red con otros organismos gubernamentales y no gubernamentales.

En general se muestran esperanzados en ir encontrando nuevas alternativas de trabajo pedagógico en comunidades complejas.

Conclusiones finales

A partir de lo postulado en el marco teórico y de lo investigado en el trabajo de campo, se ha podido arribar a algunas consideraciones importantes que permite interpretar diferentes representaciones que nos abren nuevos interrogantes y cuestionamientos.

Se trasluce claramente que el contexto de pobreza influye negativamente en los procesos de aprendizaje de los alumnos. La trama en la cual se encuentran inmersos resalta la posibilidad de que estos tengan un destino incierto, por eso es preciso aclarar que si bien el contexto social condiciona, este no es determinante de la situación pedagógica en la que se encuentran los mismos.

Los niños en situación de vulnerabilidad social, presentan fragilidad para adaptarse a lo escolar. Existen universos simbólicos diferentes entre la escuela y su entorno pero, en ocasiones, la escuela se encarga de perpetuar esta realidad mediante sus políticas, depositando en la voluntad del niño y su familia el logro de los aprendizajes que se esperan, explicando el fracaso desde el déficit del niño y la falta de apoyo de los hogares, transmitiendo en el espacio escolar una imagen desvalorizada de los sectores populares la cual es interiorizada por éstos, dando lugar al etiquetamiento y la estigmatización, lo que conduce al aumento de conflictos y de fracaso escolar.

Retomando las palabras de Baquero (2005) en cuanto a la capacidad de educabilidad que pueden tener los niños provenientes de contextos complejos, apelando a la co-responsabilidad de la sociedad y el Estado (contexto familiar y escolar) y a una iniciativa de una mirada reflexiva situacional de las prácticas escolares para ensayar abordajes acordes y prevenir el fracaso escolar de éstos niños.

Este trabajo se orienta a que las posibilidades de aprender dependen de las condiciones pedagógicas particulares, por lo tanto es necesario pensar en el niño como alguien que aprende en una situación determinada y que en el problema de fracaso escolar existe una responsabilidad mutua entre la escuela y la comunidad.

Los aportes revisados por diferentes autores son útiles para denunciar el discurso potente de que el niño en su carácter vulnerable es “ineducable” y de esta forma tomar conciencia que las instituciones educativas ejercen violencia simbólica cuando legitiman la cultura de las clases dominantes, en tanto colaboradoras de un capitalismo que se nutre de la desigualdad y la exclusión. Entonces es necesario desarmar el discurso que establece que

la pobreza está ligada a los bajos logros educativos porque esto contribuye a tal segregación. El propósito en este trabajo es abrir a la posibilidad de que surjan nuevas ideas que fracturen el statu quo y en este ayudar a pensar alternativas, pues está comprometida con la transformación social y toma a la realidad como condición de posibilidad para cambiarla.

Tal como es posible apreciar, el problema es muy complejo y por su naturaleza, de difícil resolución. En el sistema escolar y, fundamentalmente en las escuelas más complejas y vulnerables del país como son las de Moreno, conocer y comprender profundamente la estructura e implicancias de las representaciones de los profesores de escuelas vulnerables. Sólo a partir de ello, tendrá sentido reevaluar o revisar si las propuestas pedagógicas son las más adecuadas.

Podemos pensar y promover una escuela con una mirada situacional acerca del sujeto que aprende (el niño aprende con la escuela y con su entorno). Por lo tanto la escuela debe ser abierta a la comunidad, abierta a las propuestas de un barrio organizado que tenga aportes valiosos. Necesaria es una escuela que integre a padres y madres y también a egresados en actividades de interés popular que se organicen en conjunto, porque participando se aprende. Resulta necesario tramitar una nueva relación de la escuela con las familias.

Para finalizar cabe mencionar que es imprescindible abordar la labor psicopedagógica desde el trabajo interdisciplinario y en red con otros organismos estatales.

Ante todo lo expuesto anteriormente; teniendo en cuenta todos los criterios y aspectos teóricos acerca del fracaso escolar en sectores vulnerables, se presentan los siguientes interrogantes: ¿Es posible lograr una reflexión y diagnóstico situacional en los mencionados contextos escolares con la finalidad de intervenir exitosamente en lo pedagógico y disminuir situaciones de fracaso escolar?

¿Cómo se podría concretar el diálogo entre escuela y comunidad con la finalidad abordar las situaciones de manera consensuada y comprometida? ¿Cómo revalorizar el rol de la familia en el acompañamiento y participación activa dentro de la escuela? ¿Cómo lograr un trabajo interdisciplinario para la intervención educativa de ciertas situaciones complejas?

Referencias

- Ander-Egg, E. (1994). *Diccionario del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ander- Egg, E. (2004). *Los desafíos de la educación en el siglo XXI*: Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Baquero, R. & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes. Dossier Apuntes pedagógicos N° 2*. ATE/CTERA. Buenos Aires.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Baquero, R., Pérez, A., y Toscano A. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia. *Revista de investigación en Psicología*, 8(1), pp. 121-137.
- Baquero, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha*. Cuaderno de Pedagogía. Rosario, Año IV, N° 9; pp.71-85.
- Barba Solano, C. (2011). *Revisión teórica del concepto de cohesión social: hacia una perspectiva normativa para América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120328120445/4.revision_barba.pdf
- Bernstein, Basil. (1988). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Cristian Cox Ediciones. Santiago.
- Bolívar A. & Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesores*. VOL. 13, N° 3.
- Botticelli, S. *La gubernamentalidad del estado en Foucault: un problema moderno*. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n42/n42a04.pdf>

Bourdieu, P., Passeron, J. (1998): La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Ediciones Laia.

Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.

DurantiniVillarino, C. (2008). Espacios educativos alternativos y “fracaso escolar”. Acerca de las posibles zonas porosa de localización. Praxis Educativa (Arg.), núm. 12, pp. 30-40.

Fernández, A. (2000). Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Fitoussi, J., Rosanvallon, P. La nueva era de las desigualdades. Ed. Manantial.
<http://edicionesmanantial.com/archivos/fragmentos/RosanvallonLNEDFragmento.pdf>

Giglia, A., Bourdieu, P. La perspectiva reflexiva en las ciencias sociales. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n11/n11a10.pdf>

Graizer, O. El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización. Instituto del Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina. Almudena Navas Saurin Universitat de València. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Valencia, España. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_06.pdf

Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 253-263.

Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. 1º Edición. Buenos Aires.

Langer E., Machad M. (2013). Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana. Recuperado de

http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/28434/CONICET_Digital_Nro.958c42a7-1062-40d5-b28e-a25f16bdd2f3_B.pdf?sequence=5&isAllowed

Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M., y Martínez-González, M. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 71-83

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación escrituras entre dos orillas* (pp. 13 a 31). Buenos Aires: Del estante.

Martinez-Otero (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXXIX, núm. 1-2, pp. 11-38.

Minujín, A. & Anguita, E. (2008) *La clase media seducida y abandonada*. Buenos Aires, Edhasa.

Mirras Mestre M. (2009) *La problemática lenguaje-clase social. Revisión de algunos aspectos*. Psicología educativa. Departamento de psicología educativa y diferencial. Universidad de Barcelona.

Montero, M. (2013). Algunas premisas para el desarrollo de métodos analécticos en el trabajo psicosocial comunitario. *Repensar la Psicología y lo comunitario en América Latina*(pp. 87-104). México: Universidad de Tijuana.

Perassi, Z. ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a03.pdf>

Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. (Cap. 1) Edición Morata. Madrid.

Pucciarelli, A. (1998). ¿Crisis o decadencia? Hipótesis sobre el significado de algunas transformaciones recientes de la sociedad argentina, en Sociedad N° 13.

Buenos Aires, UBA, Facultad de Ciencias Sociales.

Querejeta, M. (2010) Orientación y Sociedad, Avances de investigación, Sociedad, familia y aprendizaje. El papel de los contextos hogareños. Recuperado en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v10/v10a05.pdf> (Recuperado en diciembre 12 de 2011)

Román, C. (1999) ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? Universidad Alberto Hurtado. Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios sociales Ilades.

Tanaro, M. (2004). Acerca de la afirmación de la igualdad de oportunidades sostenida por la ley federal de educación. Comentarios sobre el caso (I-II). Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., San Salvador de Jujuy, n.22.

TentiFanfani, E. (2008). La escuela y la cuestión social. AñoVI, núm.11. pp. 127-146.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Anexo

Entrevista

Cargo que ocupa dentro de la Institución escolar: _____

Antigüedad profesional: _____ Edad: _____

Interrogantes.

1. ¿Cree que el grado de vulnerabilidad económico-social se relaciona con el rendimiento escolar de los alumnos?
2. ¿Piensa que existe un vínculo entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento escolar de sus hijos?
3. ¿Piensa que es posible lograr mejores trayectorias escolares en los alumnos a partir de prácticas pedagógicas concientes y contextualizadas a la realidad de los alumnos?
4. ¿Considera que la representación social que un docente tenga, de la comunidad educativa donde se desempeña, puede influir en sus labor pedagógica?
5. ¿Conoce la Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar y su encuadre normativo (Ley 23.849/90, que aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, Ley 26.206/06. Ley Nacional de Educación, Ley 26.892/13 de “Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas”)?, ¿En qué medida se diseñan estrategias de intervención psicosocioeducativas que se centren en todos aquellos sectores de la comunidad escolar que se encuentren afectados?
6. ¿Siente que son suficientes las distintas fuentes teóricas de acceso a los docentes, para planificar acciones de mejoramiento?
7. ¿Qué estrategias ha implementado, desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a alumnos con riesgo o fracaso educativo?

8. ¿Qué acciones, recursos, etc. cree necesarias aún para el abordaje en ésta problemática?