

El adultocentrismo en la configuración del fracaso escolar

“...la escuela también ha excluido, con una suerte de complicidad inconsciente, a individuos y grupos vulnerables no sólo por los condicionamientos socioeconómicos de los alumnos sino, también, por factores culturales, raciales, étnicos, por género, en general muy asociados a dichos condicionamientos” (Kaplan, 2006:11).

INTRODUCCIÓN

Como directora de una escuela primaria, me preocupa el sostenimiento de trayectorias educativas continuas y exitosas. En contextos de vulnerabilidad marcados por la pobreza el logro de trayectorias exitosas es prácticamente una odisea.

En varias oportunidades me tocó encontrarme con ex alumnas que a pocos años de salir de la primaria ya son madres, con chicas y chicos que comentan que tuvieron que dejar el colegio para ir a trabajar, o simplemente responden “dejé porque no me gustó”. En esas situaciones siento que fracasó la escuela porque no los preparó para la vida, o no los dotó de las herramientas necesarias para seguir estudiando.

Durante la educación primaria, se observan prácticas instaladas a partir de diferentes programas y proyectos que favorecen la atención a la diversidad y el cuidado de las trayectorias escolares. Se trata de contener a los niños y a sus familias para que sigan en la escuela, se tiene en cuenta su singularidad, su historia, sus posibilidades y optimizando todas las estrategias para que lograr los aprendizajes básicos.

Sin embargo, cuando los alumnos y alumnas culminan la educación primaria, se produce un quiebre. Algunos directamente quedan fuera del sistema educativo con todo lo que ello implica y los que ingresan al nivel secundario se encuentran con prácticas y dinámicas totalmente distintas. En diciembre la escuela primaria despide niños y tres meses después la escuela secundaria ya no los ve como niños, los recibe como jóvenes; como si fuera posible que en tres meses logran la autonomía necesaria para adaptarse a tantos cambios.

DESARROLLO

Es importante resaltar que más allá de la legislación escolar, de los programas y de los discursos, lo que deja marcas eficaces en la subjetividad son las experiencias por las que transita el sujeto. La experiencia de asistir a la escuela secundaria es algo nuevo para las poblaciones de bajos recursos, es una experiencia de dónde pueden salir fortalecidos o marcados por el fracaso. Muchas veces a nivel discursivo se habla de inclusión y de igualdad, pero en la práctica esto no ocurre con las poblaciones en situaciones de vulnerabilidad.

Sobre el tema de la articulación entre el nivel primario y secundario hay mucha bibliografía, propuestas de acciones y proyectos, pero las estadísticas muestran las dificultades para sostenerse en la escuela secundaria. Al respecto el Informe Cuantitativo de Secundaria - Anexo de actualización: Datos 2017 – (Edición 2019) indica que en la provincia de Tucumán la tasa de egreso del nivel secundario es del 44,9%.

Además, buscando en la web más información sobre el tema, no encontré investigaciones que den cuenta de las voces y sentires de las niñas y los niños respecto a la experiencia de pasar de un nivel a otro.

Luego de recorrer el primer módulo de la diplomatura, me propuse abordar los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la mirada que prevalece en maestros y profesores, respecto a las infancias y juventudes? ¿Es posible caracterizar en esas construcciones subjetivas la implicancia de interpretaciones desde el adultocentrismo y el tiempo panóptico? ¿De qué manera estas teorías implícitas operan en prácticas que influyen en el fracaso escolar? ¿Cómo vivencian las niñas y los niños la experiencia de ingresar al nivel secundario? ¿Qué es necesario cambiar/mejorar al interior de las instituciones de cada nivel para lograr trayectorias completas y exitosas?

Castoriadis (2007) define la institución como una red simbólica cuyo componente funcional, ligado a la satisfacción de una necesidad social se combina con el imaginario. Lo imaginario remite a un estructurante estructurado, un significado-significante central que instauro las significaciones con las que los sujetos captan la realidad y el sentido impuesto a las relaciones entre ellos, los actos y los objetos a nivel práctico, afectivo y mental. Su carácter compartido es condición de existencia de la institución bajo un modo de existir propio en su tiempo histórico y a cada momento (cronotopo). A nivel individual, opera como un esquema organizador-organizado del mundo, que constituye al sujeto en su singularidad. A nivel social, existe como las significaciones sociales imaginarias y como la imaginación radical creadora de esas significaciones. El nivel de alienación social respecto al reconocimiento de las significaciones y materializaciones establecidas como productos de la propia actividad instituyente marca el horizonte a la imaginación de nuevas definiciones, figuras y herramientas de vida para un colectivo en un momento dado de su historia (generación).

Existen instituciones y actores tanto a nivel estatal como privado que focalizan su tarea en la niñez y adolescencia vulnerables. Niños, adolescentes y familias son objeto de intervenciones, donde la mayoría de las veces, desde una mirada descontextualizada y adultocentrista, se definen sus necesidades teniendo en cuenta determinadas nociones de infancia, adolescencia y familia. Como cita Carla Villalta en su artículo¹ “en palabras de Bordieau (1999), cómo esos presupuestos cognitivos e interpretativos se hallan anclados en la objetividad de los cuerpos y las instituciones”. En el mismo

¹ Carla Villalta (2013). Un campo de investigación: las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina. CIVITAS, 13 (2), 235-258.

artículo la investigadora del CONICET sostiene “la infancia es una construcción social e histórica, que es diversa, cambiante y disputada socialmente”.

La Educación formal es la primera institución que alberga y encauza los destinos de la totalidad de la infancia, es imposible pensar en políticas públicas que tiendan al logro de la justicia social sin justicia educativa.

En nuestro país a partir de la Ley Nacional de Educación² 26.206, sancionada el 14 de diciembre de 2006, la educación es un derecho y la obligatoriedad se extiende hasta la finalización del nivel secundario. Se expresa en el ARTICULO 2: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. En el ARTICULO 16: “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de CINCO (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”.

Una de las principales contradicciones de las redes institucionales que estructuran el sistema educativo es la dialéctica entre transformación y reproducción social. La relación de cada sujeto con la institución educativa deja marcas indelebles que pueden potenciar las posibilidades de crecimiento personal y social o legitimar un destino de pobreza y marginalidad.

La exclusión del sistema educativo, es una realidad que golpea a los sectores más desfavorecidos e implica una vulneración de los derechos de niños, niñas y adolescentes que quedan sin posibilidades de acceder a trabajos de mayor calidad que les permitan a ellos y a sus familias mejorar su situación socioeconómica.

Desde los aportes de Casal y otros (1998) se caracterizan tres grandes líneas de investigación que buscaron identificar los motivos del fracaso escolar:

- Fracaso en la escuela: Su eje de análisis está en los desajustes entre la realidad cultural que prioriza la escuela y la realidad cultural que vive la población efectivamente. Se deposita la responsabilidad del fracaso escolar en el sujeto ya que sería producto de las desventajas socioeconómicas y culturales. Estas últimas serían el motivo por el cual tienen logros escolares desiguales al resto.

En la cotidianeidad de las escuelas es común encontrarse con prácticas y discursos que producen una patologización de la infancia, se ponen rótulos a la infancia y comienza la urgente necesidad de

² <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

tener un diagnóstico. Ese niño pasa a ser un “caso”, se pronostica sus posibilidades de aprender y se sentencia su futuro.

Se espera que el niño sea quien se adapte, la escuela no se cuestiona, no busca otras posibilidades de respuesta para generar las condiciones que contengan a esos niños y desde muy pequeños quedan rotulados para toda la vida.

En estas prácticas se ejerce una violencia simbólica que deja huellas y vulnera derechos de la infancia al no reconocer sus tiempos, sus deseos, sus miedos, y su sufrimiento.

- Fracaso de la escuela: El análisis está centrado en la función discriminante y discriminatoria de la escuela de masas. Aquí cobran protagonismo las teorías de la reproducción en donde depositan en la escuela una de las instituciones que tienen la función reproductora del sistema vigente.

Giroux en su artículo “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico” cita para su análisis a Paul Willis cuando sostiene: “La educación no persigue la igualdad, sino la desigualdad (...) El propósito principal de la educación, el de la integración social de una sociedad de clases, sólo puede lograrse preparando a la mayoría de los chicos para un futuro desigual, y asegurando su subdesarrollo personal³”

La teoría de la reproducción y sus diferentes explicaciones han contribuido a un entendimiento más amplio de la naturaleza política de la enseñanza y su relación con la sociedad dominante. Sin embargo, ha fracasado en proporcionar una comprensión más amplia de cómo los maestros, los estudiantes y otros sujetos humanos se reúnen en un contexto histórico -social determinado tanto para crear como para reproducir las condiciones de su existencia.

En el último párrafo del artículo antes citado de Henry Giroux, el autor reflexiona: “Las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en ellas reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que pueden ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una nueva moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social. Para aquellos que pudieran argumentar que ésta es una meta partidaria, respondería que tienen razón, puesto que es una meta que se dirige a lo que debiera ser la base de todo aprendizaje: la lucha por una vida cualitativamente mejor para todos”

³ Willis, "Cultural Production and Theories of Reproduction", en Race, Class and Education, Len Barton y Stephen Walker comps., Croom-Helm, Londres, 1983, p. 110

• Fracaso por la escuela⁴: Puntualizan en la relación entre fracaso escolar y exclusión social. “Se centra en la interrelación de componentes biográficos, contextuales e institucionales en la construcción del paso a la vida profesional y social. Esta línea favorece una aproximación sociohistórica al significado social del fracaso escolar.” (Casal y otros, 1998: 39).

El problema del fracaso escolar es sólo un síntoma de la exclusión y marginalidad de poblaciones vulnerables y sólo puede revertirse si se adoptan políticas públicas que aborden integralmente los condicionantes que determinan esta situación, siendo los programas de transferencia condicionadas (PTC) insuficientes para revertirlas.

Según el último informe del INDEC⁵ se destaca que más de la mitad (56,3%) de las personas de 0 a 14 años son pobres, aunque el mayor crecimiento con relación al semestre anterior se observó en los grupos de personas de 15 a 29 años. Este dato muestra no sólo una realidad preocupante sino también un futuro bastante difícil si no se diseñan políticas sociales con una mirada integral y basada en el enfoque de derechos.

Como señala Laura Pautassi, se trata de pensar desde la lógica de derechos, políticas sustentables que sean superadoras de las coyunturas políticas o de planes focalizados como los PTC.

El primer desafío es lograr la suficiente articulación entre los niveles de gestión nacional, provincial y municipal para desarrollar un verdadero sistema de protección de derechos de todas las infancias y juventudes que involucre a diferentes áreas del Estado como salud, educación, justicia y desarrollo social y también con la necesaria participación de organizaciones de la sociedad civil.

El segundo desafío es tener en cuenta la territorialidad y la participación de los sujetos involucrados, es decir que de los niños, niñas y adolescentes expresen sus deseos, temores y necesidades. Sólo a partir de esas voces sería posible diseñar estrategias de acompañamiento y cuidado que impliquen un verdadero cambio político – ideológico que supere el paradigma tutelar.

El adultocentrismo y el paradigma tutelar presentes en las prácticas institucionales junto a la creciente desigualdad social configuran una realidad que imposibilita entender que el acceso a una educación de calidad es uno de los tantos derechos económicos, sociales y culturales de niños, niñas y adolescentes que el Estado no está logrando efectivizar por la falta de coordinación de políticas públicas integrales, sumado a la ausencia de organizaciones de la sociedad civil que promuevan la defensa y exigibilidad de los derechos de la infancia.

Teniendo en cuenta todos los aportes analizados hasta el momento, con una mirada más amplia y enriquecida, se hace necesario volver a poner el foco en la escuela para pensar otras formas de

⁴ Línea de investigación a la que adhiere este trabajo

⁵ https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_01_200703093514.pdf

organización curricular e institucional para generar nuevas condiciones que habiliten el derecho a una educación más humana y más respetuosa de la singularidad de cada niña o niño.

Para pensar una nueva pedagogía, un autor clave para esta construcción es Philippe Meirieu. En su conferencia “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica” desarrollada el 30 de octubre de 2013 en Buenos Aires, en el marco de la celebración de los 30 años de democracia de nuestro país, el investigador y especialista en ciencias de la educación se refiere a tres exigencias que debiera cumplir una educación democrática.

La primera exigencia es transmitir saberes emancipadores, la segunda compartir valores y la tercera exigencia es formar para el ejercicio de la democracia.

Transmitir saberes emancipadores:

“La escuela democrática transmite no cualquier saber y no de cualquier manera”. Un saber es emancipador si le transmite al alumno la sensación de que permitió construir una emancipación en el ser humano. Es necesario no sólo transmitir saberes sino la historia de esos saberes y como se constituyeron en herramientas que posibilitaron a la humanidad liberarse de creencias arcaicas o situaciones de dominación.

En este contexto, el sujeto que aprende a leer y escribir no sólo incorpora reglas ortográficas y gramaticales sino que toma conciencia de que dispone de una herramienta de comunicación y de pensamiento que le permitirá el acceso al mundo a la palabra escrita y a la ciudadanía.

“Aún cuando nos parezca difícil y complicado, debemos explicarles a los alumnos que la ortografía, la historia, la física son conquistas de la inteligencia humana en contra del autoritarismo y de la tiranía.

Pienso que esa capacidad emancipadora de los saberes es una manera de volver a poner al saber en el centro de la escuela. Los niños y los adolescentes quieren emanciparse, y suelen hacerlo mediante las drogas, mediante la transgresión, pero también pueden emanciparse mediante el conocimiento. Y para eso necesitan tener delante, adultos que a su vez se emanciparon mediante el conocimiento y mediante la violencia. Es de esa manera como vamos a volver a abrir el camino del conocimiento y como vamos a hacer que los saberes escolares no sean solamente utilidades escolares sino herramientas de formación de los ciudadanos⁶”

Compartir valores:

⁶ Meirieu, P., & A. M. d. E. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica: Conferencia de Philippe Meirieu*. 30 de Octubre de 2013, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina. P. 10

“La segunda exigencia consiste en compartir con nuestros alumnos los valores fundadores de la democracia. Y esos es el respeto de la alteridad en la construcción del bien común (...)

Ahora bien, lo que hace que una educación sea realmente democrática es que se niega a utilizar tanto la seducción como el hecho de forzar, así que esa educación se dirigirá a interpelar la inteligencia del otro, a la capacidad del docente para formular las cosas de manera cada vez más convincente. Podrá así encontrar comparaciones, formulaciones que permitirán al otro entrar en la inteligencia de los seres y las cosas. (...)

En la clase, el docente no tiene razón porque es el docente y porque posee un diploma; el docente tiene razón porque sabe explicar, sabe hacer entender, sabe interceptar la inteligencia del otro; y ve cuando el otro entiende, porque en ese momento de comprensión del otro aparece en sus ojos y en su cerebro, como una luz, un brillo; y el otro muestra que encuentra un gran placer en el hecho de entender y en el hecho de desarrollar su inteligencia⁷”

La formación para el ejercicio de la democracia:

“La formación para la libertad no es algo simple, porque existen dos ilusiones: una primera ilusión acerca de que el niño es espontáneamente libre; y la segunda ilusión es que el niño se transforma en un ser libre una vez que cumplió 16 años.

Debemos crear una pedagogía de la elección, una formación para la elección. Eso puede empezar desde muy temprano, desde el jardín maternal, identificando en la vida cotidiana del niño lo que es una obligación y el lugar donde el niño puede elegir algo.

Una escuela equilibrada es una escuela que no pone a los alumnos en una situación de elección constante, pero tampoco es una escuela en la que los niños nunca pueden elegir nada. Es una escuela que sabe identificar cuáles son las elecciones que van a permitir formar al niño; y trabajar sobre esas elecciones con el niño.

Una escuela que no forma a los más desfavorecidos para elegir algo de su vida, de su futuro; una escuela que no los ayuda a hacer elecciones acerca de su vida personal y profesional, tampoco los va a formar para que hagan luego elecciones políticas y ciudadanas⁸”.

⁷ Meireu, P., & , A. M. d. E. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica: Conferencia de Philippe Meirieu. 30 de Octubre de 2013, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina. p. 12

⁸ Meireu, P., & , A. M. d. E. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica: Conferencia de Philippe Meirieu. 30 de Octubre de 2013, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina. p. 15

Las reflexiones de Meirieu van más allá de la organización y de los contenidos escolares porque propone otra forma de mirar el vínculo educativo, interpelando los fines a largo plazo, pero también la cotidianeidad en la escuela.

En síntesis, educar para la democracia implica habilitar derechos, acercar a todas y todos, las herramientas para construir un proyecto de vida.

CONCLUSIONES:

Llegando al final del trabajo encuentro viejas preguntas que necesitan nuevas respuestas **¿Para qué sirve la escuela?**

La escuela, así como está, sólo sirve para reproducir el orden social vigente y para confirmar la hipótesis de que los niños, niñas y adolescentes pobres tienen por su condición social y cultural serias dificultades para sostenerse en el sistema educativo.

Así como está, cada vez hace más distante la brecha entre las posibilidades educativas de los sectores más ricos y las reales oportunidades de acceso a una formación integral de los sectores más vulnerables.

Para encontrar nuevas respuestas necesitamos pensar a la escuela como el espacio privilegiado para tejer el lazo social y cargar de sentido a los “para qué de la escuela”. Esto nos remite directamente a los fines de la educación

En el Art. 8 de la Ley de Educación Nacional 26.206 se expresa: “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”.

Necesitamos revisar nuestras prácticas en función de lo que expresa este artículo, el espíritu de la ley es bastante claro y coherente con los valores democráticos y de justicia social. Sin embargo, la burocratización imperante en el sistema educativo y la falta de coordinación entre los distintos niveles y áreas del Estado genera contextos de exclusión y mayor desigualdad.

Considero que se disponen de los recursos necesarios para diseñar otras formas de acompañamiento y sostén para fortalecer vinculación de las poblaciones vulnerables con la escuela. El problema es que están dispersos y desarticulados.

La territorialidad como recurso es trabajado por el área de desarrollo social y salud, especialmente si surge alguna urgencia o evento crítico como inundaciones o protestas sociales. A nivel de gobierno

local, el territorio es un ámbito disputado por mezquinos intereses partidarios sin una planificación con visión integral que incluya las diferentes áreas de gobierno involucradas en la cuestión social.

En ese contexto las políticas públicas no logran mitigar los efectos materiales y simbólicos de décadas de neoliberalismo que destruyeron el lazo social. En ese sentido, la escuela, siempre permeable a la problemática social, es su caja de resonancia. Sin embargo, la mayoría de las veces está desvinculada de cualquier propuesta de abordaje comunitario, ya sea porque la dejan al margen o porque no logra visualizarse a sí misma como institución potenciadora de vínculos y constructora de “comunidad”, condición fundamental para el sostenimiento de las trayectorias educativas en situación de vulnerabilidad.

Como señala Daniel Korinfeld “Pensar a escuela desde un enfoque comunitario tiene como objetivo central activar el potencial de protección de cuidados de cada comunidad a través de las tramas y redes que ha podido y puede construir⁹.

Un niño, niña o adolescente que no logra ser sostenido por la escuela, sufre un desamparo simbólico y pierde un espacio clave para el fortalecimiento de su personalidad, deja de ser alumno y pasa a ser definido como “nini”. Desde la mirada adultocentrista además de señalarlo “culpable” de su fracaso, se vuelven a vulnerar sus derechos y quedan al margen de la sociedad.

Es fundamental que los que trabajamos en el ámbito educativo tomemos conciencia de esta situación, hagamos autocrítica de los errores cometidos en nombre de la meritocracia y comencemos a mirar a nuestros alumn@s como sujetos de derechos.

⁹ Korinfeld, Daniel. En las instituciones educativas: intervenir en situaciones complejas. Convivencia, acompañamiento y cuidados. Biblioteca Devenir Docentes. INFoD- Ministerio de Educación

BIBLIOGRAFÍA:

- Casal, J., García, M. y Planas, J (1998) Escolarización plena y “estagnación”. Cuadernos de Pedagogía 268,38-41.
- Giroux, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos, México, n. 44, p. 33-65, jul./ dic. 1985.
- Korinfeld, Daniel. En las instituciones educativas: intervenir en situaciones complejas. Convivencia, acompañamiento y cuidados. Biblioteca Devenir Docentes. INFoD- Ministerio de Educación
- Levin, E. Atención, angustia e infancia. ¿Dónde está el sujeto? En: DUEÑAS, G. (comp.). La patologización de la infancia. ¿Niños o síndromes? Buenos Aires: Noveduc, 2011.
- Meireu, P., & , A. M. d. E. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica: Conferencia de Philippe Meirieu. 30 de Octubre de 2013, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Pautassi, L. (2010). El aporte del enfoque de derechos a las políticas sociales. Una breve revisión. Taller de expertos “Protección social, pobreza y enfoque de derechos: vínculos y tensiones.
- Tuñón, I. (2012, octubre). La infancia argentina sujeto de derecho. Progresos, desigualdades y desafíos pendientes en el efectivo cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Buenos Aires: Educa. Recuperado de <http://www.uca.edu.ar/uca / common / grupo68 / files / 2012-barómetroinfancia-completo.pdf>.
- Villalta, Carla (2013). Un campo de investigación: las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina. Revista (CIVITAS). Porto Alegre. Año: 2013 vol. 13. Pp. 235 – 258.