

Capacitación en la escuela – Talleres Institucionales AÑO 2001 – CUADERNILLO N° 1

El rendimiento escolar en cuestión: ¿Éxito y fracaso escolar?

Aportes para optimizar los procesos educativos

INTRODUCCIÓN

¿Cuáles son los propósitos de este cuadernillo?

Tiene un propósito **general**: contribuir al mejoramiento de la EQUIDAD Y CALIDAD DE LA OFERTA EDUCATIVA que se genera desde las escuelas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia de Córdoba, incluyendo los Institutos de Formación Docente.

Tiene también un propósito **específico**: ofrecer al docente un conjunto de recursos teórico-metodológicos aptos para el análisis de su trabajo cotidiano.

¿Resulta posible pensar el fracaso escolar; sin considerar su contrapartida, esto es, el éxito escolar?

A partir del mismo título podrá advertirse una particularidad que sugiere una concepción al respecto. Hacemos allí referencia tanto al **fracaso** como al **éxito** escolar y agregamos los signos de pregunta como para poner en cuestión dichas expresiones. Más allá de las serias reservas que esta versión dicotómica nos provoca y las confusiones que su formulación trae aparejada, avanza sobre esa remanida y tan sesgada opción que significa aludir simplemente al fracaso.

La mayoría de las investigaciones relevantes en relación a esta

temática nos recuerdan que el fracaso escolar -FE- es un fenómeno determinado por causas diversas. Como consecuencia lógica de esta verdad, se torna evidente que el éxito escolar -EE- también resulta un fenómeno multideterminado.

Esto es así porque tanto el EE como el FE son dos dimensiones o componentes de un proceso más amplio el cual los incluye y que no es otro que ese proceso social (nunca natural) llamado **proceso de enseñanza y aprendizaje** que transcurre al interior de los marcos institucionales. Aceptar que ambas

dimensiones de dicho proceso están igualmente determinados por una conglomeración de factores, implica que para su análisis o intervención, según sea el caso, se deben tener

en cuenta los aportes de varias disciplinas en tanto son asuntos que desafían los campos disciplinarios tradicionales abriendo la necesidad de generar **estrategias interdisciplinarias**.

¿Qué riesgo implica concebirlos como fenómenos independientes o simples?

No parece conveniente aislar o desvincular estos componentes (ello ocurre con desaconsejable frecuencia en los ámbitos educativos), ya que considerar solamente al FE, constituye un **reduccionismo** (ver Glosario) que

distorsiona el análisis y la comprensión de los procesos educativos e inhibe, como consecuencia, el desarrollo o producción de instancias y alternativas para optimizarlo.

¿Qué significa hablar de objeto o problema complejo? (Ver glosario)

Desde nuestro punto de vista cabe interpretar los procesos educativos como **problemas complejos**. En tal sentido, aseveramos que el éxito y fracaso son dos alternativas (siempre relativas y supeditadas al parámetro que se establezca para valorarlos) constitutivas e indisociables de aquéllos. Tanto uno como otro nos proporciona, información insustituible para mejorar la calidad y equidad de las prestaciones educativas.

En tanto problemas complejos reclaman una respuesta compleja (lo cual no es igual a complicada), es decir, ninguna disciplina o sector puede arrogarse la potestad

exclusiva al respecto. Para tratar dicha información bajo esta concepción es indispensable acudir a referentes disímiles como la sociología, la psicología, la pedagogía, etc., cuestión que se verá reflejada en los próximos apartados.

Otro aspecto que trataremos en este escrito y que a nuestro entender tiene decisiva importancia a los fines de repensar el problema de mejorar el rendimiento del sistema, tiene que ver con un hecho recurrente: la **naturalización** (ver Glosario) que se hace del éxito y fracaso escolar.

¿Qué efectos produce la tendencia a naturalizar estos fenómenos?

En esa convicción de que ambos son hechos naturales e inexorables en determinadas circunstancias (sociales, familiares, personales),

radica una de las mayores dificultades para revertir y trabajar en pos de superar los déficit educativos detectados.

¿Éxito y fracaso escolar, tema para un taller o para un debate sostenido en la escuela?

Un propósito manifiesto del presente material es estimular un **debate amplio y permanente** sobre todos los aspectos que inhiben los logros educativos pero también sobre aquellos que los promueven. Un debate donde se pospongan las preconcepciones y pre-juicios y posibilite abordar los problemas educacionales desde nuevos referentes teóricos, técnicos y metodológicos. En suma, un debate que procure la **desnaturalización** de aquello que es consuetudinario u obvio en la práctica profesional del docente en la escuela.

Finalmente, deseamos puntualizar algunas características en relación con el material que ponemos a disposición de los docentes.

En primer lugar, conforma un aporte entre otros muchos necesarios e imprescindibles para optimizar la educación que se brinda en las instituciones escolares de la provincia. En segundo lugar, se trata de un material conexo a otros producidos el año pasado por esta Dirección y a temáticas afines que se desarrollarán durante el año en

curso. En cuanto a su configuración cabe decir que hemos procurado editar un insumo breve y dinámico, que incluye ideas generales, conceptualizaciones, actividades, orientaciones metodológicas y didácticas y también bibliografía especializada a la cual recurrir permanentemente. Es preciso indicar una **fuerte limitación**: tiene como destinatario una población docente **muy heterogénea** en cuanto a que pertenecen a niveles, modalidades, localizaciones, alumnos, culturas e historias diferentes. Está claro que existen aspectos de las instituciones que son comunes o estructurales, pero también es cierto que existen especificidades para cada uno de los sectores educacionales.

En suma, aspiramos a conformar un documento auxiliar destinado a acompañar las acciones que la comunidad docente desarrolla en todo el territorio provincial, y que no se agota en un solo taller sino que promueva análisis, reflexiones, debate de ideas que den sustento para la toma de decisiones.

ALGUNAS ADVERTENCIAS PRELIMINARES

En función de lo tratado anteriormente caben algunas precisiones en cuanto a los términos empleados: **éxito y fracaso escolar**, y algunas advertencias en relación a la temática que expondremos.

Éxito: Lt. exitum, resultado. Resultado de una empresa, acción o suceso, especialmente buen resultado. Aprobación del público.

Fracaso: Fracasare, romperse, hacerse pedazos. Suceso lastimoso e inopinado.

Expresiones asociadas: Fracaso escolar: retraso en la escolaridad en todas sus formas. Inopinado: que sucede sin pensar o sin esperarse, sin opinión.

Escolar: alude al ámbito, esto es a la escuela, en el que cada uno de aquéllos sucede. ¿Es esto así? Posiblemente sí, aunque el riesgo es creer que si allí emergen es porque las causas de uno y otro son atribuibles por entero a dicho espacio.

Primera advertencia

Fracaso y éxito emergen de un cierto escenario, esto es, la escuela, pero la atribución de sus causas obliga a re-pensar qué sucede en otros, por ejemplo: el sistema educativo, las políticas económicas y educacionales, los recursos humanos y materiales, etc. lo cual constituye un verdadero sistema complejo de relaciones.

Durante mucho tiempo, sin embargo, los especialistas se empeñaron en atribuirlos a cuestiones simples: menor o mayor esfuerzo, preparación de excelencia o deficitaria de los docentes, calidad de las estrategias didácticas,

expectativas familiares, prevalencia durante los años 40 y 50 de una concepción que refiere solamente al alumno, durante los 60 como evidencia de la desigualdad social, durante los 70 vinculados a los gastos de la educación como inversión económica productiva, etc.

Recién durante los años 80 las investigaciones comenzaron a evidenciar los riesgos de reducir la explicación a una sola causa siendo que constituyen fenómenos de alta complejidad que desafían las fronteras disciplinarias establecidas.

Segunda advertencia

Definir un fenómeno como complejo, implica considerar que para su análisis las perspectivas disciplinarias son indispensables (antropología, economía, psicología, pedagogía, sociología, lingüística etc.) pero al mismo tiempo siempre insuficientes por sí solas. Fenómenos complejos requieren entonces análisis que también lo sean; ello constituye un resguardo para no caer en posiciones reduccionistas.

Las definiciones de éxito y fracaso escolar, usualmente sesgadas e imprecisas, han mostrado una gran

variabilidad, asignando a alguno de los factores antes mencionados una cierta exclusividad. **¿Pero por qué damos tanta importancia a su definición?**

Porque según como conceptualicemos estaremos al mismo tiempo definiendo: quiénes son los exitosos y fracasados, cuáles serán las estrategias compensatorias, cuáles los especialistas convocados para diseñarlas y ejecutarlas y quiénes son destinatarios.

Si creemos como está muy en boga por estos días, que los problemas de aprendizaje son consecuencia de un "déficit atencional", pues convocaremos a

neurólogos infantiles quienes con técnicas rehabilitadoras y medicación asociada curen al fracasante. Aquí la causa del fracaso se ubica en el alumno, la responsabilidad se transfiere a su familia, pasando el docente a ser un auxiliar del médico. Esto es, haremos de un problema en el proceso de enseñanza y aprendizaje, un problema de salud física o mental.

Si creemos, por ejemplo, que la extrema pobreza es causa necesaria y suficiente para determinar fracasos masivos, estaremos desconociendo el esfuerzo que muchos docentes que trabajan con esas poblaciones hacen y que los resultados del O.N.E. han mostrado al cabo de estos años.

Si enfatizamos cuestiones ya estudiadas por diversos autores como el caso de las biografías anticipadas, estaremos condicionando y naturalizando el fracaso y el éxito escolar.

Segunda advertencia

Definir qué es el fracaso y el éxito escolar no constituye una mera cuestión de diccionario sino que es un elemento clave para la toma de decisiones a nivel de políticas educativas, a nivel institucional y a nivel áulico.

Es fácil constatar que hacia el interior de cada institución educativa o en el imaginario de cada docente o grupo de éstos, existen múltiples concepciones -más o menos espontáneas- sobre cada una de estas expresiones. Casualmente una de las intenciones de este cuadernillo es alentar una fuerte

Si sobredimensionamos una postura exclusivamente ligada a la enseñanza estaremos suponiendo que todo pasa por insistir en los métodos y las estrategias docentes con lo que convocaremos a pedagogos para resolver los múltiples problemas derivados de la situación de enseñanza y aprendizaje.

Cualquiera de estos “reduccionismos” no sólo obturan un análisis exhaustivo y las posibilidades de intervención, sino que se asocian fuertemente a la idea de “culpabilización”: ya a los docentes, ya a los alumnos, ya a la pobreza, ya al sistema, etc.

Si consideramos en cambio que es un fenómeno complejo, ello nos obligará a recurrir a estrategias interdisciplinarias que intenten abordarlo en todas sus dimensiones: social, sistémica, institucional, pedagógica, comunitaria y áulica.

reflexión desde y sobre la práctica, esto es, no desde lo que se cree que se hace sino desde el hacer mismo, desde la teoría puesta en actos.

Tales concepciones, más o menos fundadas, condicionan fuertemente el acto de enseñar y de aprender. Dicen Taylor y Bogdan que “si uno define algo como real, ello será real en sus consecuencias”, si la concepción es que el pobre fracasa, la enseñanza se empobrece, la escuela se hace container, y el aprendizaje se posterga o en el mejor de los casos transita por otros escenarios.

DIMENSIÓN SOCIO-POLÍTICA-CULTURAL DEL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR

¿Es posible pensar los procesos educativos como ajenos a los vertiginosos cambios producidos por la cultura global?

Los nuevos escenarios culturales impactan fuertemente en los sistemas educativos, en las propias dinámicas institucionales y en los procesos de constitución subjetiva. El concepto de globalización tan vigente en estos tiempos, requiere un tratamiento específico que escapa a las posibilidades de este material introductorio.

No obstante, algunas cosas se pueden señalar sobre ello: por

ejemplo que divide al mundo en globalizadores y globalizados o que su impronta primera es de índole financiera y que se da simultáneamente con un resurgimiento de los regionalismos generándose una cierta tensión (ver Glosario) entre cultura global y cultura local. Por otro lado, ya sabemos que en las comunidades más pequeñas, el peso de lo local posee aún una fuerte prevalencia.

¿Qué fenómeno de la cultura de fin de milenio impactan en la calidad de los servicios educativos?

La velocidad inusitada de los flujos de información. La cultura de la imagen, para la cual ser es parecer. La aceleración de la historia, la desestimación del pasado, (“...ya fue...”), la incertidumbre del porvenir y el culto por el presente. La cultura del éxito a toda costa y por corto tiempo en razón que lo efímero es con-natural al mismo. El relativismo ético ante la crisis de los grandes relatos y la caducidad de los discursos garantes (políticos, religiosos, ideológicos). La crisis de autoridad derivada entre otras cosas por las declinaciones de la función paterna. La cultura del zapping que satura la posibilidad de elección obligando a “elegir” la variedad. La complementaria sacralización de la novedad. La farandulización de la política y de los vínculos, creándose

falsas familiaridades (el Diego, Mariano, Mirta, Susana). La proliferación o el reconocimiento de agrupaciones familiares diferentes (ensambladas, mono-parentales). La devaluación de la palabra y su relevo por la imagen. Los modelos de niño, adulto, joven, ciudadano, etc. promovidos por los mass-media. La dictadura de las encuestas de opinión y de los opinólogos profesionales. El descubrimiento del Marketing respecto a lo inagotable del deseo humano, inundando de productos el mercado y favoreciendo un consumismo exacerbado, generando frustración en los excluidos. La trivialización de la violencia.

Si los niños, adolescentes, y los propios adultos ya no son lo que eran (en cuanto el mundo ya no es el mismo). Si la brecha generacional se

amplió y profundizó. Si el espacio social muestra diversos modos de desarrollo. Si las formas de aprender se diversificaron mucho más que las estrategias de enseñanza. Si la familia y la escuela ya no son exclusivas responsables de la formación teniendo que competir con la T.V. y la informática cuando debieran con ellas complementarse, *¿cómo podemos pensar que los problemas del proceso de enseñanza y aprendizaje pueden entenderse de un modo similar a como se hacía 20 años atrás?*

Es imprescindible entonces complejizar el análisis y tomar a cargo el desafío de construir un discurso esperanzado y

de no resignación. Recrear los *sentidos* del trabajo educativo, sin ceder a recetas tecnocráticas desprovistas de valores, de modo de no abonar la desesperanza que cunde entre nuestros jóvenes.

Los niños y adolescentes tienen una capacidad especial para percibir la relativa distancia que media entre lo que el mundo adulto proclama y lo que los adultos hacen con lo que aprenden; que se puede decir una cosa y hacer otra. Perciben nuestras actitudes desde nuestros actos, no de un texto que las enumera o las pontifica en la banda de un discurso pacata y moralista.

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DEL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

¿Por qué incluir en este documento una dimensión institucional?

Para dar respuesta a este interrogante hay que decir en primer término que una institución es un **objeto cultural**, que en ella se hacen patente determinados aspectos del orden establecido y que por su intermedio se procura regular -desde lo colectivo- el comportamiento individual.

Ordenar, proteger, conservar y resguardar, pero también castigar a quienes las violan, desmembrándolos ya por expulsión, separación, renuncia o vacío del cuerpo social. Pero ellas también son útiles en cuanto producen bienes culturales. Las instituciones están atravesadas por fuertes tensiones entre los deseos e intereses (ideológicos, sectoriales, personales) de los sujetos y los de ella misma, entre los distintos estamentos que la

componen: educadores, curricularistas, supervisores, alumnos, padres, etc.

Considerar la dimensión institucional en relación al éxito y fracaso escolar hace necesario precisar que las instituciones se despliegan en:

Un espacio geográfico en que se manifiesta la tensión entre lo global y lo local, entre las exigencias sociales, las prescripciones (administrativas, económicas, políticas y pedagógicas) del sistema y las propias dinámicas institucionales siempre singulares. Tal espacio no es de ningún modo homogéneo; hacia el interior de una determinada institución podemos ver que existen diferentes regulaciones para quienes transitan: la dirección, el aula, el patio, el salón de maestros / profesores. Su distribución, los trayectos permitidos y prohibidos, su uso, su propia existencia (escuelas sin espacio

libre o sin salón para maestros) son aspectos claves que hacen al funcionamiento institucional).

En un tiempo histórico, esto es, el inicio de un nuevo siglo sin dejar de tomar en cuenta otras dimensiones del tiempo que frecuentemente colisionan: el tiempo institucional, el tiempo subjetivo, el tiempo de la administración o el de los medios de comunicación. Del mismo modo vemos que tampoco los tiempos son homogéneos: el del ingreso, permanencia y egreso, el de la clase, el del recreo, el de la reunión. El tiempo largo de una cierta tradición institucional (cuando la hay, y que tiende a adquirir mayor importancia cuanto más antigua y consolidada está la escuela) y el tiempo corto, efímero, urgente de lo cotidiano. El tiempo de la enseñanza, y el tiempo del aprendizaje, el de la demora penalizada (inasistencia, llegada tarde) y el de la espera, etc.

En ambos aspectos se pone en juego un flujo de intercambios simbólicos en una particular trama en donde confluyen o divergen lo subjetivo, lo inter-subjetivo, lo grupal, lo organizacional y lo social en sentido amplio.

Cada institución, más allá de que comparta ciertas características con otras (currículum, capacitación, funciones, etc.) configura una trama singular, única y original que la hace diferente de las demás. De allí que a la hora de elaborar el presente documento insistamos tanto sobre dos ideas pivotes:

- la de la complejidad,
- la de la singularidad,

con la intención que lo complejo, global y múltiple sirva para realizar un análisis situado de lo local y original, de lo diferente y diverso. Un análisis que recupere la historia institucional y que ayude a proveer de sentido a la acción educativa.

¿Cuáles son los componentes básicos de una institución y por qué es necesario conocerlos?

A) Las condiciones materiales e infraestructurales

Hoy en las escuelas del sistema se verifican cambios muy relevantes en cuanto a estas condiciones:

- *La irrupción de las nuevas tecnologías*: la mención de este ítem tiene que ver con la aparición en los últimos años de los medios de comunicación e información masivos que compiten fuertemente en el medio social con los aprendizajes escolares

tradicionales y por otra parte impactan en el estilo particular con el que los sujetos se apropian de los nuevos conocimientos e información social (la imagen, el zapping, la comunicación virtual, la interactividad, etc.). Simultáneamente se verifica un abandono de aquellas tecnologías apropiadas al medio -social y natural- por las coercitivas imposiciones del mercado. Empero consideramos que es posible y

necesario compatibilizarlos, potenciarlos, etc. para no terminar abonando una educación para meros "usuarios".

- *Las nuevas condiciones de trabajo* (políticas de precarización/flexibilización, transformaciones y reformas importadas) basadas en una lógica exclusivamente económica de relación costo-beneficio.

A propósito de ello, no deja de llamar la atención cómo a las escuelas se les encargó una innumerable cantidad de tareas que se sumaron a las ya tradicionales y que devienen del retiro progrediente del Estado, de las nuevas condiciones sociales de la pobreza, de los modelos de atención de la salud, de las nuevas problemáticas de génesis social, etc., impactando directamente sobre los alumnos, los docentes y sus familias y también sobre la propia vida institucional.

Habrá que pensar seguramente en el modo en que estas condiciones repercuten en las instituciones escolares, determinar cuáles pueden ser transformadas y cuáles pueden ser mitigadas en sus efectos más desbastadores.

B) Los miembros de la comunidad educativa, sus roles y funciones:

- Los estilos de gestión institucional: constituyen un elemento clave de la organización escolar condicionando el clima institucional, el sentimiento de pertenencia y el propio proceso de enseñanza y

aprendizaje. Una gestión democrática que promueva la organización de **equipos** de trabajo, con distribución de funciones, con un diseño participativo de su proyecto institucional, con una especial coherencia en cuanto a su propuesta de enseñanza y que realice una inteligente y justa asignación de docentes por curso o grado basándose en criterios que prevean las características de los destinatarios y la trayectoria profesional de los docentes, son elementos entre otros que coadyuvarían para mejorar la calidad de la tarea y para mejorar las condiciones de trabajo para todos los actores comprometidos. La división de funciones de ningún modo erosiona el ejercicio de la autoridad responsable; al contrario, es el directivo autoritario el que gestiona desde la desconfianza y la inseguridad.

- Los docentes, que soportan con una formación en muchos casos deficitaria o desactualizada, con una capacitación tecnocrática, con una realidad en muchos casos dolorosa una situación de **exposición** múltiple:

a) ante los alumnos, que ya no son lo que eran y que en muchos casos tienen un dominio mayor de las nuevas tecnologías. Alumnos para los cuales un maestro o profesor también es un representante del mundo de los adultos.

b) ante los padres, los que muchas veces prestan una interesante colaboración, aunque en otras oportunidades pretenden co-dirigir o fiscalizar la institución o la misma enseñanza

c) ante sus pares, directivos y supervisores

d) ante los medios de comunicación que irrumpen imprudentemente las más de las veces en el cotidiano institucional.

- *Los alumnos:* su procedencia y pertenencia social, su historia subjetiva, su historia escolar, sus aprendizajes previos, los diversos estilos de adquisición de conocimiento, sus competencias para incorporar, retener o aplicar los contenidos escolares, los significados sociales, los modelos de alumno propugnados por los diseños curriculares, los promovidos por los medios de comunicación, etc.

Conocer a nuestros alumnos es imprescindible para promover mejores aprendizajes, como así también el develamiento de nuestras propias representaciones sobre cómo son o cómo consideramos que debieran ser.

- *Las familias:* sus expectativas, las nuevas conformaciones sociales, sus posibilidades y limitaciones y el grado de participación en el PEI, (en especial la selección social que se produce para elegir la

escuela). Durante mucho tiempo familia y escuela transitaban por una misma senda y los mensajes familiares y escolares marcharon en una misma dirección. Habrá que trabajar fuertemente entonces para atenuar las distancias que hoy se perciben y para delimitar los roles, espacios y funciones.

C) El Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Educativo Curricular.

- El PEI, si su diseño no es colectivo, participativo y flexible, que admita reajustes permanentes durante la gestión educativa se convierte en instrumento que altera, entorpece, no colabora o interfiere en el logro de los fines propuestos por el Currículum.
- Los dispositivos de enseñanza pedagógico didácticos entendidos como estilo institucional.
- Los dispositivos disciplinarios/disciplinantes que en la medida en que no estén consensuados producirán anomia institucional o proliferación de normas contra-puestas: docentes que prohíben lo que otros pares o los directivos permiten, etc.
- Los criterios y pautas de promoción y evaluación (evaluador-evaluados).

Naturalizar el alto número de alumnos que repiten y desertan del nivel primario y medio, o tienen inconvenientes para concluir su escolaridad considerando solo estos indicadores, hace indispensable abrir la reflexión y el análisis sobre este fenómeno, a los efectos de pensar el sistema de evaluación y promoción vigentes, y sus variables intervinientes.

D) El quehacer institucional para el logro de los fines:

- Las rutinas y el cotidiano institucional.

El cotidiano institucional, aunque heterogéneo, en cuanto en él se ponen en juego múltiples representaciones, presenta, no obstante, a los ojos del observador atento ciertas regularidades.

Su aprehensión acabada es por cierto difícil (más cuanto que tales representaciones son muchas veces inconscientes) y el discurso pedagógico es insuficiente para analizarlo, quizás porque más que analizarlo haya que interpretarlo.

No obstante, es posible reconocerlo en algunas de las rutinas escolares, en el clima de trabajo, en los intercambios lingüísticos, etc.

Cuando los conflictos imperan e invaden todo el escenario institucional la vida cotidiana se ve notoriamente perturbada en cuanto a:

- la prestación del servicio educativo
- la convivencia institucional
- el sentimiento de pertenencia
- el clima de trabajo

- los estilos comunicacionales
- la trama vincular, etc.

De lo anterior, cabe subrayar la importancia de la circulación y el tratamiento de la información, especialmente aquella relativa al propio sistema educativo. *Qué* información se dispone, *cómo* se comunica y transmite y *cómo* inciden estos mensajes en el colectivo escolar afecta, sin duda, la calidad del trabajo. En un contexto de cambios y dificultades la distorsión de la información puede generar malestar y escepticismo. Es indispensable la búsqueda de fuentes confiables y el resguardo de la objetividad de los datos, para poder pensar productivamente al respecto. En condiciones regulares el cotidiano escolar sostiene, regula, da sentido a la tarea de enseñar, al desafío de aprender. El cotidiano institucional es texto no contexto.

Lo actitudinal, lo disciplinante, lo oculto, lo ideológico, lo permitido y lo prohibido circula por los intersticios institucionales produciendo notorios efectos sobre el rendimiento en lo que hace a la enseñanza y en lo que hace al aprendizaje.

- La convivencia institucional, el clima y las dinámicas: en especial los procesos instituidos e instituyentes en relación a pautas explícitas e implícitas del cotidiano escolar. Promocionar una cultura y convivencia escolar democrática constituye un antídoto de primer orden para neutralizar el fracaso escolar.

E) Sistemas que regulan las relaciones entre los miembros institucionales y entre estos y la comunidad.

Siendo que las escuelas constituyen instancias de mediación para la transmisión, apropiación y recreación de la cultura es imprescindible considerar entre otras cuestiones:

- el grado de apertura de la institución y las instancias de participación comunitaria que promueve o frena, esto es, que la escuela cerrada que no intercambia con su comunidad circundante resiente la calidad de su oferta de enseñanza.
- Los criterios de selección (implícitos o explícitos) de alumnos para su incorporación a la escuela y luego criterios de retención y propuestas compensadoras correlativas. Tales criterios muestran una llamativa variedad de una institución a otra. Existen a ese respecto circuitos escolares instituidos conocidos tanto por los docentes como por los propios padres en donde las

políticas (institucionales) de admisión producen una cierta distancia entre el radio formal y el real. El develamiento y análisis de los mismos contribuirá a no fortalecer los procesos de marginalización o auto-marginación (o sea aquellas familias que ya saben de antemano a qué escuela pueden ir o no ir sus hijos más allá de que estén próximas a su domicilio) de instituciones y en especial de ciertos sujetos de características singulares. En el lenguaje coloquial los docentes hablan de “escuelas moño”, “escuelas marginales”, “escuelas para chicos con problemas”, etc.

Sabemos que estas predicaciones - estigmatizantes- abonan la segmentación del sistema y sesgan fuertemente el clima institucional erosionando el sentimiento de pertenencia y traduciéndose en manifestaciones de malestar subjetivo.

DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DEL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

¿Cómo entendemos a la Psicología en cuanto disciplina y cuál es su papel en la optimización de los procesos educativos?

La Psicología, entendida como un vasto y heterogéneo campo de conocimientos generado a partir de una profusa labor de investigación científica, resulta insustituible si se prevee optimizar aquellos procesos

educativos que se caracterizan por propiciar la igualdad de oportunidades de los estudiantes y por promover una enseñanza con equidad y calidad.

Aportes históricos de la Psicología a la educación tradicional.

¿Qué se puede decir en cuanto a la relación entre la Pedagogía y la Psicología?

Si bien es cierto que la relación entre la Educación como campo social y la Psicología como disciplina científica ya ha superado el siglo, las numerosas contribuciones que ésta última ha brindado a los procesos educacionales no siempre tuvo las consecuencias ansiadas ni por los psicólogos ni por los educadores.

Los intercambios entre el discurso pedagógico (prescriptivo en cuanto estipula qué enseñar, cómo hacerlo, dónde y cuándo, a quiénes, etc.) y las investigaciones psicológicas, ocupadas en desentrañar objetos o problemas de conocimiento precisos y siempre acotados, han asumido matices y alternativas diversas.

¿Qué aportes específicos ha hecho la Psicología a la educación?

En referencia a algunos aportes específicos que esta disciplina ha realizado a la educación, cabe subrayar la extensa colaboración de la llamada Psicología Evolutiva. Por mucho tiempo se diseminó la idea de que conocer la "evolución" resultaba imprescindible para ajustar las estrategias didácticas al nivel de "desarrollo" alcanzado por todos los alumnos.

Los trabajos de A. Gessel, Stone y Church entre otros psicólogos

evolutivos famosos emergieron como insumos básicos e ineludibles (en muchos casos aún hoy siguen plenamente vigentes) para quienes optaban por la profesión de maestro o profesor. Posteriormente, otros aportes derivados de los trabajos piagetianos o freudianos fueron rápidamente asimilados a esas prescripciones evolutivas, hecho muy ajeno a las propuestas de tales autores y a las de sus seguidores.

¿Qué consecuencias se derivan de dichos aportes específicos?

Las perspectivas de los autores mencionados más arriba se cristalizaron en nomencladores pormenorizados de niños y jóvenes tipo o estándar, que luego se

instituyeron como verdaderas culturas del desarrollo, y desde allí se prescribieron algunas líneas en desmedro de otras.

¿Qué demandas se generaron en los espacios educativos a partir de estos aportes?

Una de las consecuencias indeseadas que se desprende de los inventarios y prescripciones

evolutivas, fue la cuantiosa y descontrolada demanda de valoraciones que se generó desde

los espacios educativos. Surgieron entonces instrumentos (pruebas o test) disímiles para establecer o determinar todo tipo de caracteres psicopedagógicos en los escolares. Asimismo, el docente a la hora de ejercer su función de enseñar percibió crudamente la distancia entre una niñez o adolescencia descrita en términos muy generales (y a veces hasta triviales) y los sujetos singulares a los que debe

formar a diario en las aulas. Los aportes de la disciplina no pueden reducirse a dar pautas o a realizar descripciones generales de un niño y un adolescente de ficción o que forma parte de una cultura diferente. Sí será necesario, en cambio, recuperar lo general en términos de invariantes del desarrollo cognoscitivo, socio-afectivo, psico-sexual, etc.

¿Qué efectos (tanto para los docentes como para los alumnos) tuvo el uso indiscriminado de los test de inteligencia?

La psicometría también fue ampliamente requerida por la escuela a fin de detectar, clasificar, estigmatizar a los estudiantes y en buena medida se convirtió en un sostén científico de una emergente cultura del fracaso escolar y de la caracterización de este fracaso como una patología psicoeducacional. Las pruebas de medición de la "inteligencia" fueron descontextualizadas y

sobredimensionadas en la escuela, sin embargo, su popularidad las convirtió en un soporte habitual de la detección, rotulación y exclusión escolar temprana. La pretendida objetividad de la información que proporcionaban se convirtió en un factor **iatrogénico** antes que un aporte más entre otros posibles.

¿Qué consecuencias tuvieron estos aportes en la configuración de los grados y secciones escolares?

La psicología evolutiva de raigambre biológica también fue requerida en los espacios escolares; las valoraciones acerca del grado de maduración de los alumnos tuvo un impacto fuerte en el sistema, incluso hoy, algunas escuelas de "primera línea" acuden a pruebas de esa filiación para agrupar a sus alumnos más pequeños en el nivel inicial o en los primeros tramos del nivel primario. La idea de homogeneizar los grupos tiene aún una enorme preponderancia sobre la

configuración heterogénea de las secciones y la promoción de los intercambios entre distintos y semejantes. La diferencia, constituye un desafío antes que un freno y el contacto con "el" otro o con "lo otro" enriquece y amplía las posibilidades del ser. La homogeneidad en cambio es preferida por su supuesta practicidad, resignación o por autoritarismo. Por otro lado el orden humano se caracteriza por no ser monolítico sino diverso.

Las organizaciones educativas simpatizaron por mucho tiempo con aquellos lineamientos psicológicos que les ofrecen respuestas en

principio exactas y mensurables acerca del comportamiento de los alumnos.

¿Qué inconveniente provoca a los docentes una Psicología que se ocupa más de los resultados que de los procesos, de lo general que de lo particular o singular, más de la descripción de la explicación?

Es sabido que en los sistemas educativos tienen un fuerte predicamento las concepciones positivistas (en especial las versiones más rudimentarias) que en psicología se conocen como conductismo, neoconductismo y cognitvismo en algunas de sus expresiones. Esta perspectiva se identifica con aquellas ofertas educativas generalizadoras y que poco caso hacen a la singularidad (personal, familiar, social, institucional etc.) que de hecho es indispensable reconocer en el alumnado.

Estos desarrollos pedagógicos muy cercanos a los que algunos autores llaman “pensamiento único” -demás está mencionarlo- han valorado las diferencias individuales como un obstáculo. Gran cantidad de alumnos puestos en posición de fracaso en realidad son víctimas de proyectos pedagógicos que desconfían de la diversidad y se alimentan de desactualizadas concepciones psicológicas, que sin embargo en lo fáctico se mantienen plenamente vigentes. Esta concepción atenta, por cierto, contra ese principio básico que suscribimos sin reservas que es la igualdad de oportunidades.

Como consecuencia de esta especie de tiranía e imperialismo conceptual que tuvo una significativa influencia en los circuitos académicos

internacionales que deciden políticas educativas, los sistemas y las instituciones educativas han padecido la falta de autonomía y flexibilidad necesaria y como corolario de ello han surgido legiones de alumnos en posición de fracaso escolar.

Es así como estas y otras contribuciones originadas en las décadas del 50 y 60 en países tales como E.E.U.U, Francia, Alemania, Gran Bretaña se muestran hoy altamente insuficientes para dar cuenta de novedosas y múltiples configuraciones de infancia y adolescencia que surgen en la emergente cultura global. Queda claro entonces que las herramientas y aplicaciones difundidas y utilizadas en los distritos escolares para descifrar y orientar los comportamientos de estos grupos etarios tienen un escaso potencial y es necesario problematizarlas y reconstruirlas.

Los procesos de **subjetivación** (ver Glosario) están influidos por inéditas configuraciones familiares, por la fuerte expansión de una cultura tecnológica y comunicacional, por los procesos de exclusión laboral y social, por la crisis de los modelos de paternidad (lo que erosiona fuertemente el concepto de autoridad), por los procesos correlativos de adultización

prematura y de adolescentización tardía, etc. Tales influencias repercuten también fuertemente sobre los estilos de aprender que no pueden ser explicados acabadamente desde las teorías clásicas del aprendizaje y que están vinculadas con algunas vertientes de las Psicologías cognitivas o los enfoques comunicacionales.

De tal manera, el saber sobre niño-alumno o joven alumno será tan solo uno de los aportes posibles que la psicología realice a la educación que deseamos. Desde la década de los 80 comenzaron a concretarse un buen número de investigaciones psicológicas que tomaron al docente como objeto de estudio; a partir de los conocimientos obtenidos es factible promover el logro de mejores conquistas educativas.

¿Cuáles serían hoy los aportes relevantes que podría hacer la Psicología para la comprensión y la intervención en los procesos educativos?

La comprensión acerca del sujeto que aprende es tan reveladora para la educación como la del sujeto que enseña. Por largo tiempo la educación desestimó todo lo relativo al docente desde el punto de vista psicológico; poco interés mostró en entender cómo piensa, cómo aprende o cómo siente. Le bastó con presuponer cuánto sabe de lo que debe enseñar (“saber disciplinario”) y con qué métodos lo hace, (“saber metodológico”). En esa omisión radican muchos de los trastornos escolares y muchas de las disfunciones del sistema.

El echar luz sobre las relaciones entre el alumno y el docente, lo que la persona de cada uno significa para el otro, implica un avance relevante en la consideración de los procesos educativos. Además, esta relación incluye un tercer elemento que no es otro que los contenidos escolares. El pensar la educación, en este caso a partir de su más pequeña unidad de análisis, desde esta posición triádica resulta consecuente con interpretar los procesos educativos como un objeto complejo.

La psicología también ha avanzado decisivamente en lo que hace a estudios inherentes a la convivencia áulica e institucional, especificando la crucial importancia que ella tiene para alcanzar una educación de calidad. También ha generado dispositivos que permiten desentrañar una variada gama de vínculos que provocan efectos (positivos y negativos) en la gestión curricular y en la gestión institucional y como consecuencia en los resultados escolares. Otros importantes aportes tienen que ver con el trabajo sobre las representaciones sociales y mentales, las condiciones de trabajo y su impacto en la salud mental de los docentes, las investigaciones sobre la adquisición de conocimientos en dominios específicos, etc. Desde esta perspectiva sugerimos revisar y complejizar los intercambios psicoanálisis e incorporar otros marcos de referencia afines a ciertos desarrollo del cognitivismo, de la psicología institucional y de la psicología comunicacional. Fortaleciendo siempre la cooperación interdisciplinaria e intersectorial.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICO/DIDÁCTICA DEL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

En la tarea escolar cotidiana, institucional o áulica, los aspectos señalados con anterioridad, se relacionan de múltiples maneras: lo social, lo político, lo institucional, lo psicológico se entrecruzan en la compleja actividad de *enseñanza/aprendizaje* que constituye la actividad esencial de la escuela. A continuación se presentan algunos

aspectos problemáticos en este eje, los que, analizados y debatidos con el apoyo de conceptualizaciones provenientes de las teorías pedagógicas, didácticas, psicológicas y sociológicas (como piso básico pero no excluyente de otras) serán mejor comprendidos para poder diseñar soluciones y alternativas.

¿Qué entendemos por enseñanza / aprendizaje?

Estamos pasando de una no-discriminación de ambos conceptos a una mayor diferenciación que permite una adecuada relación: **una enseñanza que promueva realmente aprendizajes.** Ni opuestos ni indiscriminados; de su delicado equilibrio depende el éxito de nuestra tarea.

- En lo atinente a la *enseñanza*, la postura didáctica escogida: ¿contempla o no los procesos de aprendizaje de los alumnos?

Una extensión de esta pregunta nos podría llevar a observar otras cuestiones:

el proyecto curricular, ¿de qué modo *incluye* la realidad socio-económica-cultural de los alumnos? Se subraya "incluye" dado que la adecuación curricular debiera considerar un enriquecimiento cultural del curriculum básico a partir de aquella realidad, no un eventual límite, empobrecimiento o recorte.

En momentos que intentamos recuperar la capacidad de enseñanza de la escuela, no sólo en cuanto a asegurar la retención, sino a mejorar la calidad de sus

resultados, es decisiva la consideración, o no, de los procesos de los alumnos. Sabemos que las primeras experiencias de aprendizaje en dominios tan diversos como la escritura, la matemática o las normas sociales tienen lugar *en la familia, en el medio social y mucho antes que el niño ingrese a la escuela.* El desconocimiento de esos procesos, esos conocimientos y esos significados previos es causa directa de incompreensión y de fracaso.

- En lo atinente al *aprendizaje*, es importante discutir cuál es nuestra concepción de este proceso porque de ella se deriva, directamente, la concepción de *problema, o trastorno, de aprendizaje.* Lo que los docentes vemos como esperable, inesperado, normal, patológico, valioso u obstaculizante, depende de nuestros conocimientos y significaciones al respecto.

Más aún, el poder, o no, recuperar la enorme capacidad de aprendizaje de los niños o los jóvenes alumnos para ponerla en actividad, en intercambio con otros, en el aula, depende de nuestra mirada sobre esas

posibilidades. Demasiado peso han tenido, bajo una mirada individualista, patologizante o exclusivamente organicista, las discapacidades, a tal punto que nos impidieron el reconocimiento de las posibilidades que todo sujeto trae consigo.

¿Porqué no invertir esta óptica?

- En relación a lo anterior, la valoración de la *diversidad* como fuente de aprendizaje constituye un importante eje de trabajo y reflexión en la actualidad. ¿Porqué suponemos que todos los alumnos tienen que pensar, ver o aprender lo mismo?

Es cierto que debemos asegurar unos logros básicos comunes, y que las teorías psicológicas explicativas nos permiten comprender los procesos generales, pero esto no es contradictorio con la riqueza de los distintos puntos de vista, experiencias, recorridos de los chicos.

Hoy se sostiene que, así como la escuela del siglo XIX apuntó a la construcción de la nacionalidad con un enfoque homogeneizador, la del siglo XXI solo podrá preservar el bien común a partir del respeto a las diferencias.

El incorporar la diversidad como un recurso pedagógico (Ferreiro, 1994) es de capital importancia en una sociedad donde se acentúan la desigualdad y la exclusión. Si persistimos en la búsqueda del niño patrón, del perfil de niño de x edad, nuestra labor pedagógica será cada vez más difícil. Es más fácil (aunque esto atente contra presupuestos muy arraigados) despertar el interés y el pensamiento, tener mejores problemas y preguntas, si

reconocemos las diferencias en el aula. Por ejemplo, está comprobado que la diversidad lingüística en el aula promueve, y no obstaculiza, la reflexión sobre aspectos metalingüísticos, y esto desde muy temprana edad.

Otro ejemplo en un dominio diferente, el de la matemática: los niños arriban a las estructuras básicas por distintos caminos y a partir de datos y problemas significativos, que les permiten pensar e ir organizando progresivamente las relaciones. Ya Guy Brousseau destacó, además, las virtudes democráticas de la matemática en tanto exige a la vez, en un debate atento y respetuoso, el intercambio de puntos de vista diferentes y la exigencia de demostración. Partir de la abstracción y pretender un pensamiento y unos significados únicos es, prácticamente, asegurar el fracaso de la mayoría de los alumnos.

Criterios similares podríamos extender a todas las áreas del aprendizaje escolar; en educación física, los profesores saben bien los problemas y riesgos que puede generar una exigencia uniforme que desconozca las particularidades, posibilidades y límites de cada niño.

- Un problema en sí mismo lo constituye el de la *repetencia*. Perrenoud la caracteriza como la modalidad con que la escuela hace frente a los diferentes ritmos de aprendizaje de sus alumnos.

Lo grave de esta situación es que no sólo se repite el alumno para el profesor, sino que para el alumno, además de un inevitable atentado contra su autoestima, se repiten

también el profesor, los temas, las incomprendiones, los errores. No está en absoluto demostrado que la repetición asegure el éxito, generalmente pareciera reforzar el fracaso.

Las estrategias de prevención de la repitencia, así como el diseño de proyectos interesantes para repitientes cuando esta es inevitable, debieran constituir un eje de reflexión de todo PEI y de todo PC. El trabajo de algunos EPAE con grupos de alumnos fracasantes de CBU, nos muestra que si observamos atentamente y escuchamos a los chicos, tal vez ellos mismos nos den pistas valiosas para el mejoramiento de toda la propuesta de enseñanza de la escuela.

Está demostrado en algunas experiencias pedagógico-didácticas que, cuando los alumnos tienen un proyecto de trabajo interesante, que convoque su inteligencia y les permita poner en juego sus

posibilidades, en un campo disciplinar claro y definido, donde el docente promueve en consecuencia la autonomía de estudio y delega con buen criterio responsabilidades en los alumnos, los resultados pueden cambiar.

- Otro eje de reflexión y posible análisis es el de los *contenidos escolares*.

Aunque redunde decirlo, siempre que se aprende se aprende algo; siempre que se piensa, se piensa sobre algo. Los procesos psicológicos no se ejercen sobre el vacío.

La selección y presentación que el docente hace de los contenidos, su actualización científica, su coherencia a lo largo del nivel, su articulación con los siguientes niveles, son factores de directa incidencia en los resultados educativos, en relación con todos los ya mencionados.

ALGUNAS IDEAS FINALES EN TORNO A MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA

A continuación se presentan algunas **ideas mínimas** pero sumamente importantes a la hora de accionar en pos de la equidad y calidad educativa en nuestros espacios de trabajo. Si el docente logra debatirlas en grupo, enriquecerlas con su reflexión y extraer consecuencias para su práctica, seguramente se darán pasos valiosos en eso de educar a nuestros niños y jóvenes.

- Existen más formas de aprender que maneras de enseñar. Un docente idóneo es aquél que admite y alienta las diversas modalidades de aprendizaje que despliegan sus alumnos.
- A los docentes más capacitados les cabría enseñar en los cursos más complejos; por ejemplo, en el nivel inicial, en el primer ciclo de primaria, en primer años de secundaria, etc.

- Una convivencia áulica y/o institucional democrática y respetuosa de la diversidad genera mayores y mejores logros educativos. Aún más, es una condición básica que permite o no, el desarrollo de una tarea pedagógica satisfactoria.
- Los directivos mejor calificados serían los más aptos para conducir las instituciones más complejas; por ejemplo, aquellas localizadas en contextos de exclusión social, con gran número de alumnos y docentes, con altos índices de repitencia y deserción, etc.
- La escuela no es el segundo hogar pero el hogar es la primera escuela. Reconocer el patrimonio cultural y familiar con que llegan los alumnos a la institución es una forma de trabajar por la equidad e igualdad de oportunidades.
- Un docente está en condiciones de mejorar la calidad de su enseñanza cuando aprende a escuchar a sus alumnos, se asombra con sus saberes y los estimula.
- Más allá de conocer la disciplina que enseña y las modalidades de enseñanza, al docente le conviene saber acerca de sus propios estilos de aprendizaje y modalidades de vinculación con sus alumnos.
- Las asimetrías existentes entre docentes y alumnos no deberían constituirse en un factor de dominio. Ello inhibe la construcción de conocimiento y afecta el desarrollo psico-social de los estudiantes.

ACTIVIDADES Y TÉCNICAS DE TRABAJO

La propuesta de algunas actividades para su uso en la institución tiene por objetivo facilitar al colectivo docente, técnicas, dinámicas y procedimientos que provoquen el logro de los objetivos previstos. Se sugiere que los docentes utilicen alguna de ellas en el taller o bien alguna otra que, sin ninguna duda, disponen y resultan igualmente válidas.

El/a Director/a responsable de la coordinación, propondrá la organización que considere adecuada para este taller. Como pautas básicas se tratará de:

- a) Dar lectura, analizar el documento y sintetizar conceptualizaciones.
- b) Realizar alguna de las actividades que se sugieren (u otras), a fin de optimizar la organización del taller y garantizar sus resultados.

TÉCNICAS DE ANÁLISIS GENERAL

A) Lluvia de Ideas por Tarjetas:

Objetivo:

Poner en común el conjunto de ideas que cada uno de los participantes tiene sobre un tema/problema en este caso Exito, Fracaso Escolar, Retención, Calidad Educativa, Equidad, Igualdad de Oportunidades, etc) y colectivamente llegar a una síntesis o tener una visión panorámica.

Desarrollo:

1. El Coordinador presenta el tema o la cuestión a trabajar.
2. Cada participante deberá escribir una idea por tarjeta (pueden elaborarse en forma individual o grupal).
3. Luego, se lee una en voz alta y se van pegando en la pizarra o afiche y así sucesivamente.
4. Se construyen columnas en forma ordenada según variados criterios Ej: se pide a un compañero que lea una y se encolumnan detrás las similares, luego hay que dar nombre a cada columna. Otra forma es por logros y obstáculos, etc. En el tema que nos ocupa se pueden organizar las ideas según las dimensiones y/o seleccionar una dimensión y analizar varios de sus elementos o factores.
5. Se analiza y debate lo producido
6. Se puede recurrir luego a textos referentes.

¿Para qué se puede usar esta técnica?:

Para realizar un diagnóstico sobre lo que el grupo conoce o atribuye al tema /problema.

- para elaborar conclusiones sobre lo que se ha discutido.
- para planificar acciones concretas.
- para evaluar el trabajo realizado.

B-Narraciones de Historias.

B.1- Cuento dramatizado:

Objetivo:

Aportar elementos de análisis sobre un tema

Desarrollo:

1- Sobre un tema / problema se prepara un relato, una historia, sin referencias particulares. Es necesario dominar el tema, para la redacción de la historia, precisar aspectos, ubicar momentos, etc.

2- Se escogen los participantes , según el número de personajes y se representan en forma de mímica mientras el texto es leído.

3- Luego del ensayo se representa ante los demás para su discusión y análisis.

En temas como equidad educativa, pobreza y educación, éxito y fracaso escolar, rol docente, se presta para hacer historias que permitan referenciar y profundizar los debates, además de la animación .Esta técnica requiere que los intervinientes se conozcan previamente.

B.2-Puro Cuento:

1- Alguien inicia un historia vinculada a algunos de los temas explicitados en las consideraciones finales de este cuadernillo, sin desarrollo ni final.

2- Cada participante agrega o aporta un tramo más de la historia.

3- Todo esto se va grabando .(esto es conocido antes por todos).

4- Luego se escucha el relato, creación colectiva y se abre el debate acerca de lo producido. (Para trabajar especialmente acerca de las representaciones, biografías anticipadas, atribuciones desde la posición, etc.)

ACTIVIDAD A

DATOS CUANTITATIVOS PARA PENSAR

Completemos el siguiente cuadro con datos de la cohorte correspondiente a los alumnos que hoy están por egresar (recordando el concepto de cohorte: grupo de personas que comparten una experiencia educativa).

En el caso del nivel primario, se supone que nos referimos a los alumnos que ingresaron el 1996; en el caso del nivel medio (C.B.U. o C.E.), a los que ingresaron en 1999. Podemos así intentar un seguimiento de aquellos alumnos.

Grado/curso	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Nº de inscriptos a comienzo de año (al 30/04)						
Nº de repitentes						
% de repitentes						

Preguntas para efectuar a los datos recabados:

- ¿Qué nos sugiere la evolución, en el tiempo, de la repitencia?

- ¿Podemos identificar razones (sociales, institucionales y pedagógicas) relacionadas con ese desgranamiento?
- ¿Sobre cuáles de las razones anteriormente señaladas podemos trabajar?
- ¿Qué información tenemos acerca de los alumnos que cambiaron de escuela o abandonaron?

ACTIVIDAD B

Trabajo en grupo: 6 a 8 docentes.

Momento 1: (aproximadamente 20 minutos)

Cada miembro del grupo recuerda dos textos o artículos significativos que leyó durante el año pasado sobre las temáticas de IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA y recupera por escrito dos ideas fundamentales (una por texto) del material leído.

Momento 2: (aproximadamente 60 minutos)

Cada docente presenta al grupo las dos ideas fundamentales que rescató sobre dicho material. Se intercambian y debaten los aspectos sustanciales detectados y luego se enumeran cinco de ellos en un papel afiche.

Momento 3: (aproximadamente 60 minutos)

Cada grupo presenta y justifica en plenario sus cinco contribuciones más relevantes para mejorar los procesos educativos. Se genera una nómina con diez de las ideas básicas encontradas. Este material, patrimonio institucional, podrá ser conservado y concebido como una valiosa fuente para la toma de decisiones y el quehacer de la escuela.

ACTIVIDAD C

PROPUESTAS PARA EL NIVEL SUPERIOR NO UNIVERSITARIO: PROF. EDUCACIÓN INICIAL; E.G.B. 1 Y 2; E.G.B. 3 Y POLIMODAL.

A) Retomar P.I.A. (Protocolo Inicial de Acreditación)

Diagnóstico: (Item 3)

- Analizar los datos obtenidos sobre evolución matrícula, índices de aprobación, de retención y graduación (conclusiones registradas). Ver cuadro de “datos cuantitativos para pensar”.
- Elaborar y registrar posibles “causas” que podrían estar incidiendo en los resultados obtenidos.

(Contenidos socio-económico-culturales, e historia escolar de los ingresantes. Plan de estudio (contenidos / desarrollo curricular); dispositivos de enseñanza; metodología de cursado; criterios y pautas de evaluación y promoción; organización y estilo institucional; estilos de gestión; relaciones interpersonales (alumnos/docentes/directivos/comunidad; circulación de la información; representaciones sobre los actores; etc.).

Recuperar todo tipo de información que los docentes/directivos hayan relevado sobre el funcionamiento del Rendimiento Escolar.

B) Formular posibles relaciones entre, la producción de las actividades realizadas, y los desarrollos teóricos explicitados en el presente documento. Fundamentar las respuestas.

C) Releer el Plan de Acción (PIA) sobre estrategias que permitan implementar acciones para adecuar la gestión institucional/curricular a las características cuantitativas y cualitativas de la población escolar del I.F.D. de pertenencia.

¿Qué ajustes y/o modificaciones le haría en función de lo trabajado en el Taller?

G L O S A R I O

COMPLEJO: (Lt. complexus) dicese de lo que se compone de elementos y procesos diversos y sus interrelaciones. Las interrelaciones de estos múltiples procesos constituyen un sistema complejo que funciona como una totalidad organizada.

DIMENSIÓN: aspecto significativo de algo, de un problema.

DISCURSO: (Lt. discursum, correr de una parte a otra). Operación intelectual por la que se infieren unas cosas de otras por deducción o inducción. Acto o facultad de discurrir, razonar o reflexionar.

DISPOSITIVO: conjunto de piezas que constituyen un aparato, el mismo aparato.

EQUIPO: conjunto de personas que a diferencia de un grupo interactúan con mayor nivel de acción y discriminación interna. Es una organización intencional que se prolonga en el tiempo para el logro de objetivos o realización de otras tareas.

ETARIO: lo que comprende a sujetos de una determinada edad.

IATROGENIA: enfermedad o trastorno producida por la acción médica. Por extensión, daño producido por el que realiza cierta práctica

MEDICALIZACION: hacer de un problema que forma parte de un cierto proceso social (por ejemplo de enseñanza - aprendizaje) una cuestión médica. Extender la jurisdicción de lo médico a otras actividades del orden social

NATURALIZACIÓN: si entendemos que los fenómenos naturales constituyen realidades físicas independientes del hombre y en oposición a los fenómenos culturales y sociales la naturalización es la aprehensión de los fenómenos humanos en términos no-humanos, como si fueran cosas supra-humanos o estrictamente naturales. Si corresponden al orden humano ello quiere decir que pueden ser modificadas.

PERSPECTIVA: aspecto que presentan, en relación al lugar desde donde se miran los objetos vistos a distancia o considerados como un todo.

PRESCRIPCION: acción y efecto de prescribir. Determinar, mandar, ordenar, o indicar.

REDUCCIONISMO: tendencia a simplificar los enunciados o fenómenos complejos exponiéndolos en proposiciones sencillas. Tendencia a creer que desde una sola perspectiva (disciplina, teoría) se puede dar cuenta de lo real.

RELATIVISMO: doctrina que sostiene la relatividad del conocimiento. Opuesto a absoluto.

SUBJETIVACION: proceso de constitución de un sujeto. En Psicoanálisis se refiere a que no se nace siendo sujeto, sino a través de un sinuoso proceso de construcción de la subjetividad.

TENSION: acción de las fuerzas que actuando sobre un cuerpo y manteniéndolo tirante impiden que sus partes se separen unas de otras. No es igual a dilema que conlleva la decisión de optar por una u otra cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. COMO SERA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI, en Para qué sirve la Escuela. Editorial Tesis/norma, 1993

Baquero, R. VIGOTSKY Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR. Editorial Aique, 1996

Bruner, J. REALIDAD MENTAL Y MUNDOS POSIBLES, Gedisa, 1996, Barcelona

C.R.E.S.A.S. (1987): EL FRACASO ESCOLAR NO ES UNA FATALIDAD, Edit. Kapelusz, Bs.As.

Castorina, J. y O. PIAGET-VIGOTSKY; contribuciones para replantear el debate. Editorial Paidós Educador, 1996

Cordié, A. LOS RETRASADOS NO EXISTEN. De. Nueva Visión, 1994.

Elichiry, N. (1990): "ESCUELA Y APROPIACIÓN DE CONTENIDOS", en Propuesta Educativa, Año 2, n° 3/4, FLACSO, Bs.As.

Fernández A. LA INTELIGENCIA ATRAPADA, Nueva Visión Bs.As. 1987

Fernández L. INSTITUCIONES EDUCATIVAS, Paidós, Bs.As. -1994

Ferreiro, E. (1997): "ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS Y FRACASO ESCOLAR. PROBLEMAS TEÓRICOS Y EXIGENCIAS SOCIALES EN ALFABETIZACIÓN. TEORÍA Y PRÁCTICA", Edit. Siglo XXI, México.

Follari R. : PRACTICA EDUCATIVA Y ROL DOCENTE. Aique, Bs. As. 1992

Foucault M., Donzelot y O: ESPACIOS DE PODER, La Piqueta - Madrid 1991

Frigerio G. OBSTINACIONES Y ESTRATEGIAS: FRACASO ESCOLAR Y SECTORES POPULARES EN LA ARGENTINA, Rev. Propuesta Educativa N° 6

Goffman, E. ESTIGMA. Ed Amorrortou. 1989

González Fermín y O. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: Técnica y aplicaciones. - Cincel - Madrid, 1993

Revista: ESTADISTICAS DE LA EDUCACION. Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. DDPE., 1999

Lerner, D. (1996): "LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR. ALEGATO CONTRA UNA FALSA OPOSICIÓN", en Castorina, Ferreiro y otros: Piaget-Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate. Editorial Paidós, Bs.As.

Cuadernillo: CONVIVENCIA ESCOLAR. Ministerio de Educación y Cultura. DDPE, Córdoba. 1999

Maldonado, H., López Molina, E. y O. EL SUJETO DE APRENDIZAJE, EL SUJETO DE LA ENSEÑANZA, EL OBJETO DE CONNOCIMIENTO: ALGUNAS RELACIONES. Ministerio de Educación y Cultura. DDPE. Córdoba 1997

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA NACION: P.E.I. una herramienta para la transformación

Möller M.A.: EL FRACASO ESCOLAR EN LA ULTIMA DECADA DEL SIGLO XX, en Rev. Contextos de Educación - U.N.R.C., 1999

Möller, M.A: "Posibles aportes de la Epistemología y la Psicología Genética a la problemática del fracaso escolar", en Tópicos sobre Psicología Educativa, Escuela de Psicología de la U.N.C., 1989.

Narodowski, M. INFANCIA Y PODER. El nacimiento de la pedagogia moderna. Editorial Aique, 1994

Perrenoud Ph.: LA CONSTRUCCION DEL EXITO Y EL FRACASO ESCOLAR, Morata - España, 1996

Querrien, A. TRABAJOS ELEMENTALES SOBRE LA ESCUELA PRIMARIA Editorial. La Piqueta Madrid, 1992.

Revista Ida y Vuelta, del Plan Social Educativo, PROGRAMA I MEJOR EDUCACION PARA TODOS. ACCIONES COMPENSATORIAS EN EDUCACIÓN

Revista Latino-americana de Innovaciones Educativas PRONUNCIAMIENTO LATINO-AMERICANO SOBRE "EDUCACION PARA TODOS", Año 12, N° 33 - Argentina, 2000

Schlemenson, S. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y FRACASO ESCOLAR. Revista Ensayos y Experiencia No 15. Bs. As.

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa Ministerio de Educación de la Nación: LA EVALUACION UNA HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA CALIDAD INSTITUCIONAL

Tedesco J.C.: EDUCAR EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO - F.C.E., Bs. As. 2000

Tedesco J.C. EL NUEVO PACTO EDUCATIVO, Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna - Grupo Anaya, Madrid 1995

Torres, R.M. ¿MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA? En la "Educación según el Banco Mundial: Análisis de sus propuestas y métodos". Editorial Miño y Dávila, Bs.As. 1997.

Varela, J. y O. LA ARQUEOLOGIA DE LA ESCUELA. Editorial La Piqueta, 1991

Wittrock, M. LA INVESTIGACION DE LA ENSEÑANZA. Volúmenes 1, 2 y 3. Editorial Paidós Educador, 1989