

Título

ALFABETIZACIÓN INICIAL Y EVALUACIÓN EDUCATIVA:
TERRITORIOS CRÍTICOS VINCULADOS AL FRACASO ESCOLAR.
Un estudio de caso en contexto de alta vulnerabilidad.

Autoras

Mter. Zulma Perassi y Lic. Patricia Farrero.

Instituciones

Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas.

Universidad Católica de Cuyo. Sede San Luis.

Procedencia:

Proyecto de Investigación Consolidado N° 419301, código 22/H516
“Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias
Humanas”, SECyT/UNSL – MECyT de la Nación. UNSL

Domicilio

Avda. Ejército de los Andes 950, IV Bloque, 2° Piso.
C.P. 5700. San Luis, Argentina

Felipe Velásquez N° 471

Dirección electrónica

zperassi@unsl.edu.ar - farrero@infovia.com.ar

1. Objetivos de la investigación

- Identificar las concepciones de evaluación y alfabetización subyacentes a las prácticas docentes, en una escuela inserta en contexto de vulnerabilidad¹d.
- Analizar el impacto de dichas concepciones en el fracaso escolar.

2. Vinculación del estudio con el tema del XVII Encuentro

Para explorar la relación entre alfabetización-evaluación con fracaso escolar y lograr a su vez una vinculación con “Educación y pobreza” se torna nodal poner el énfasis en algunas apreciaciones previas.

Se hace evidente el impacto negativo que esta ejerciendo sobre la institución escolar, la crisis estructural en la que está inmersa tanto nuestro país como América Latina y el empobrecimiento creciente de sus habitantes.

La vida escolar se empapa y hasta se mimetiza con determinadas características del contexto sociocultural. La manera de “ser niño” en un contexto de pobreza, permea e incide en los procesos escolares y por ende en el modo de “ser alumno” en un contexto de alta vulnerabilidad.

De lo dicho se desprende que indagar “esta franja de entrecruzamientos” nos permite poner de relieve lo que históricamente se ha comprobado: las escuelas a las que concurren los niños pobres son escuelas donde se ha desdibujado la función específicamente educativa, existiendo un menoscabo de la práctica pedagógica tanto a nivel de la producción de estrategias pertinentes como a nivel de las representaciones que poseen docentes y directivos acerca de las posibilidades de aprendizaje de esos niños.

La alfabetización inicial y el modo de pensar la evaluación en el espacio escolar son tareas de “alta complejidad”, que abren paso directamente a la noción de fracaso escolar.

El fracaso escolar es, en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial que mal puede explicarse por una patología individual. Hacia 1970, los estudios en sociología de la educación desplazaron la responsabilidad de la incapacidad para aprender hacia el entorno familiar: en lugar de algo intrínseco al alumno habría un “déficit cultural”. De hecho, una cierta “patología social” (suma de pobreza y analfabetismo) sería responsable del déficit o handicap inicial. Evidentemente pobreza y analfabetismo van juntos. (Ferreiro, 2002)

¹ Esta indagación se realiza en una escuela pública de primera categoría de la ciudad de San Luis, suburbana, con Nivel Inicial y EGB completa que registra altos índices de repitencia.

3. Marco teórico²

El fracaso escolar como fenómeno complejo rebasa los límites de la escuela, por ello es necesario considerar las condiciones socio políticas y económicas en que se enmarca, para poder comprenderlo mejor.

Hoy los niños y niñas de la segunda infancia, ya no juegan “a la maestra”, “al ladrón y al policía”, “a la mamá”, “a las visitas”, en cambio juegan a “ser un famoso conductor de TV” “a desfilarse como modelo” “a bailar y cantar como Floricienta”, pasan horas en los ciber con juegos en red o bien, frente al televisor.

Por esto no podemos reconocer en estas infancias nuestras propias infancias. Las expresiones que a veces oímos “ahora los chicos han cambiado”, “se ha perdido la magia de la infancia”, no son en su esencia equívocas, efectivamente los niños ya no son los de antes porque el mundo tampoco es el de entonces, ha cambiado. Las transformaciones económicas, políticas, culturales, fueron perfilando un nuevo contexto histórico social. La creciente globalización, el avance de las políticas neoliberales, la fragilidad de las democracias latinoamericanas, la invasión de las comunicaciones en la vida cotidiana, el empobrecimiento creciente de la población y el trabajo infantil, la invasión tecnológica, la precarización laboral, los avances de la genética, la inseguridad social, el desdibujamiento de la función adulta, el opacamiento de las tradiciones, el aumento del protagonismo de la mujer y su inserción en el mundo laboral, la sobrevaloración de la “juventud”, la vida “light”, la convivencia de la escuela con otros espacios de acceso al conocimiento, las nuevas configuraciones familiares etc. son sólo algunos de los fenómenos que fueron determinando una nueva manera de “ser y estar” en el mundo.

Siendo la escuela y la familia, las dos instituciones que están involucradas en la problemática que nos convoca, conviene explicitar algunas cuestiones que nos parecen importantes para su comprensión.

Haciendo una mirada retrospectiva es posible afirmar que la familia – en el siglo pasado- se ha modificado mucho más que la escuela. Entre la familia de hoy y la de entonces hay una distancia enorme, en cambio entre la escuela de hoy y la escuela de principio del siglo XX, las transformaciones son mucho menos significativas. La familia se ha mostrado más permeable a estos cambios, no así la escuela que se mantiene indiferente a ellos, anclada en un modelo tradicional que no puede dar respuestas adecuadas a los tiempos actuales.

Por otro lado, la escuela ha dejado de ser el único espacio de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y *no le piden permiso* a ella para

² El marco teórico está tomado fundamentalmente del Documento Base del proyecto “Aprender sin Fracasar” Oficina de Actualización Curricular y Calidad Educativa. Gob. de la Provincia de San Luis, 2006, cuya autoría corresponde a las responsables del presente trabajo.

expandirse socialmente. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación de hoy le plantea al sistema educativo.

Los medios masivos de comunicación son en la actualidad un importante dispositivo de socialización, en tanto transmisores de valores, pautas de conductas y modos de convivencias. Se visualizan como los “enemigos” tanto de la familia como de la escuela, agentes éstos, que no siempre pueden aprovechar y potenciar el valor que poseen especialmente, la televisión e internet. Más allá de sus reconocidas funciones de informar, entretener y también educar, proponen “modos de ver, comprender y actuar” sobre el mundo. Llegan a ocupar de esta manera, un espacio social privilegiado en la construcción de la cultura e historia infanto- juvenil y de la conformación de las propias identidades. (Dotro, V., 2006).

Frente a este escenario de turbulencias y cambios, podemos preguntarnos:

¿Cómo se posiciona la escuela? ¿Qué impacto real han tenido en la práctica de enseñanza, estas profundas modificaciones del mundo?

El docente de hoy, ¿ha logrado replantear su función a la luz de los desafíos actuales?

Para aproximar algunas respuestas a los interrogantes formulados, se hace necesario que la escuela comience a repensar su “lugar” en el proceso de socialización de las poblaciones escolares, valiéndose de sus fortalezas en el plano socio- cultural. La presencia de un docente frente a sus alumnos, con posibilidad de generar vínculos personales intensos, que conoce la realidad particular de cada uno de ellos, que es capaz de promover una comunicación donde el estudiante se sienta escuchado, “re-conocido” por un “otro” fundamental que es su maestro,.... son algunas dimensiones esenciales que los medios de difusión y el mercado, nunca podrán ofrecer. Esto otorga un “plus”, un valor agregado fundamental y distintivo que sólo la escuela puede brindar.

Mandar a los hijos a la escuela, en contextos de pobreza, es una apuesta desesperada por incluirlos en la “vida digna”, expresión con la que se designa una existencia que combine trabajo y familia. Guillermina Tiramonti afirma que hay escuelas que tienen como propuesta, generar un espacio para ayudar a sus alumnos a “soportar el presente” por cuanto, asisten, escuchan, aconsejan,... aunque saben de las fuerzas preformativas de las condiciones socioeconómicas y culturales en las que transcurre la vida de los mismos. Otras en cambio, sabiendo que esas condiciones no se pueden modificar desde la escuela, sin embargo, instrumentan a sus estudiantes para que puedan pensar y construir nuevas posibilidades. La escuela es sólo un amarre transitorio, es un lugar privilegiado para forjar la identidad infanto-juvenil en diálogo con los otros, pares y adultos.

El maestro o profesor en la actualidad, generalmente va por la vida escindido entre dos “actuaciones”. Por un lado, el ser docente lo “atrapa” en los muros adentro de la escuela, en una dinámica preestablecida -que por conocida se le ha vuelto invisible- convirtiéndose en parte de la misma y dando las respuestas esperadas y previsibles, que tal vez, varios años atrás daban sus propios maestros. Por otro lado, fuera de los muros, cuando “se saca su guardapolvo” (o su ropaje de docente) se inserta en un mundo que le demanda otras respuestas, acordes con lo que sucede en la situación del mundo actual; se “convierte” en un ciudadano de este mundo. Es decir, mientras que a la mañana en su tarea docente dicta a sus alumnos de primer grado “*Lila ama a Lili*” o “*los sesos son sesos*”, a la tarde, pasa a buscar a sus hijos por el ciber, chatea con su amiga que vive en Londres, llama a su hijo al celular o se preocupa por las imágenes en vivo del terremoto ocurrido en Medio Oriente.

Acaso, ¿es cierto que las paredes de la escuela marcan la separación entre dos mundos que son irreconciliables? Existen frases que aún repetimos sin poder acusar su profundo sentido. Es común que digamos “*un objetivo de esta escuela es preparar para la vida*” entonces sería legítimo preguntarse ¿para qué vida? Para la escolar, donde tiene sentido que “Lila pule los pisos” o para la vida extraescolar, de hoy y del futuro, donde se requieren otros saberes, conviviendo por ejemplo, con avances tecnológicos que invaden nuestros hogares y nuestras vidas.

El alumno no escapa a esta lógica.

El niño y el joven “aprenden” a ser alumno, puesto que si no logran aprender a serlo, rápidamente, se convertirán en fracasados escolares.

Es necesario detenerse un momento en esta afirmación. El niño desde que nace, permanece en el seno familiar constituyéndose como persona. El pequeño ingresa al mundo novedoso de la escuela con un bagaje socio histórico cultural con el cual se identifica y desea ser reconocido. Dicho reconocimiento lo habilitará en sus aprendizajes y en las relaciones intersubjetivas. Por lo tanto, el lugar que el chico construye en la escuela, no depende exclusivamente de él.

Con el inicio de su escolaridad se enfrenta a un mundo que no siempre puede compatibilizar con su cultura familiar. Se empieza a gestar su matriz de alumno. La escuela impone hábitos, ritos, lenguajes, etc. muchas veces desconocidos y hasta contradictorios con los legitimados en su familia. Pocas veces nos preguntamos ¿cuánto tiempo realmente necesita cada niño para poder resolver estas contradicciones? ¿Cuánto tiempo requiere cada cual, para construir el oficio de ser alumno? ¿Qué acompañamiento realiza la escuela y en particular, su docente, en este proceso?

Aprender a ser alumno no significa solamente portar una mochila y vestir un guardapolvo, requiere aprender un cúmulo de habilidades sociales que le permitan dar las respuestas esperadas por cada miembro de la comunidad escolar, en el momento oportuno. Deberá entender que a la Directora no puede tutearla, mientras que con el profesor de Educación Física, ese es el trato cotidiano. Ser locuaz con un profesor y muy callado con otro, simpático o serio según los docentes, son opuestos que él debe aprender a “simular” para tener “éxito” en determinadas circunstancias. Saber que “la de Biología” pide la tarea pero después no la reclama, da posibilidad de dedicarse a matemática, donde el práctico todas las clases significa una nota. En este movimiento oscilante “se construye” como alumno.

El “oficio de ser alumno” implica para el niño o el joven, entre otras cosas, desarrollar la habilidad de decodificar el entorno, las características personales de cada docente, sus exigencias, las normas áulicas e institucionales que se establecen, explícita e implícitamente, midiendo exactamente las posibilidad de flexibilizar cada una en cada instante, para poder sintonizar su actuación con lo requerido. Esto, no siempre tiene que ver con las posibilidades cognitivas de cada estudiante. Por ello, muchas veces niños brillantes intelectualmente se convierten en chicos fracasados.

Los alumnos cuyas necesidades no son “escuchadas” se expresan a través de distintos síntomas: indisciplina, conductas de oposición, posturas desafiantes, aburrimiento, indiferencia, negativismo, llanto, ...cuando todo esto no basta, reaccionan dejando su “marca” en el propio cuerpo: enuresis, gastritis, vómitos, diarreas, erupciones... y hasta fiebre. Es decir, comienzan a transitar el camino del *fracaso en el aprendizaje*.

Una aproximación al concepto de fracaso escolar

Crear que sólo fracasan aquellos niños o jóvenes que no aprenden Lengua o Matemática, es poseer una concepción demasiado acotada del fracaso escolar.

Tampoco es posible pensar que el fracaso escolar es repitencia, puesto que significaría optar por una concepción reduccionista y simplista de este complejo fenómeno. Dicho fracaso tiene su origen muy temprano en la vida de una persona, aun excediendo su tránsito por la escuela. Sin embargo, si ese niño que llega a la institución escolar con una historia de vida desfavorable encuentra en el espacio escolar un suelo acogedor y propicio que lo alberga, tendrá amplias posibilidades de permanecer, progresar y en definitiva, revertir su destino. Mientras que si ese terreno es hostil, la institución mantiene su mirada centrada en el “deber ser”, en lo prescripto, ese niño estará “condenado” al fracaso escolar. En este sentido, si bien el fracaso excede los muros de la escuela, sin embargo, el papel que esta juega en la historia escolar de cada

estudiante, es decisiva. En la gran mayoría de los casos, no es la escuela la que origina los trastornos de aprendizaje, pero sí es la encargada de mostrarlos.

Es posible definir el *fracaso escolar* como “el desencuentro entre la institución educativa y el grupo socio-histórico-cultural con el cual el niño se identifica, cuyos efectos consisten en desoír los aspectos esenciales de esa realidad y golpear su propia identidad, convirtiéndose en un fracasado personal, escolar y social.” (Martinelli, 1998).

A diferencia de algunos problemas que se registran en lo privado (por ejemplo, la enuresis) el fracaso escolar involucra a la institución escolar, directores, maestros,... y los padres ya no pueden desentenderse del “ruido” que el niño les ocasiona. Por ello, es posible afirmar, que este fenómeno deja de ser privado y se convierte en problema social.

Cuando a un niño le va mal en la escuela, generalmente le va mal con su familia, le va mal con sus pares, le va mal consigo mismo. La respuesta que le da la escuela y su familia a ese infante que no aprende es una imagen desvalorizada de sí mismo. Nadie se hace cargo de sus problemas y es allí donde empieza una nueva marginación, estos niños o jóvenes llevan la *marca de la desesperanza*.

4. Estado del conocimiento sobre el tema

Hace algún tiempo docentes – investigadores de la Línea “Teorías y Prácticas en Pedagogía”, perteneciente al Proyecto de Investigación Consolidado SECyT-UNSL 419301 “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas” estamos indagando acerca de las concepciones de evaluación que subyacen a las prácticas docentes, procurando configurar las culturas evaluativas actuales que permiten interpretar esas prácticas en contextos socio- histórico determinados.

En los últimos años la evaluación ha ido ganando espacio en las agendas públicas de todos los países de la región. América Latina puso en marcha sistemas nacionales de evaluación educativa.

A fines del ochenta y principios de los noventa, se crearon espacios institucionales dedicados al análisis y estudio de la evaluación (promovidos por O.C.D.E., UNESCO, OEI, la Unión Europea), mientras que otras organizaciones que se ocupaban de evaluar el rendimiento académico de los estudiantes, fortalecieron su rol –tal es el caso de IEA- *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* . En América Latina el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE-OREALC/UNESCO, 1994) y el Grupo de Trabajo sobre Evaluación y Estándares en América Latina y el Caribe (GTEE/PREAL, 1998), se instalaron como fuentes de consulta, sobre esta temática.

Las indagaciones referidas a sistemas nacionales de evaluación de la educación en América Latina, comenzaron a sistematizarse en estos organismos, en los últimos años del pasado siglo. En el siglo XXI, los estudios referidos a este campo se incrementaron notablemente, disponiéndose en el presente, de una interesante variedad de trabajos vinculados con la temática (Perassi, 2006). En los mismos, se identifican dos dimensiones clave de abordaje: a- *la dimensión técnica*: vinculada a la organización, puesta en marcha y sostenimiento del sistema nacional de evaluación y b- *la dimensión política*: referida a la importancia y a la función que se atribuye a los sistemas de evaluación en Latinoamérica.

Estas dos dimensiones que interactúan constantemente, atraviesan los sistemas nacionales de evaluación de la educación obligatoria y post-obligatoria.

En el estado del arte promisorio elaborado por una de las autoras del presente trabajo³ sobre la base de dos fuentes fundamentales: el *Programa para la Promoción de la Reforma en América Latina y el Caribe – PREAL-*, considerando principalmente los aportes del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE) y la *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa – DINIECE-*, se organizaron los estudios e investigaciones consultadas, en cuatro categorías de análisis, dos de ellas básicas: Sistemas Nacionales de Evaluación de la Educación y Evaluaciones Internacionales. Una categoría complementaria: la Evaluación del Currículo –que adquiere central importancia para el presente estudio- se ocupa del currículo prescrito, como conjunto de contenidos que un sistema educativo aspira transmitir y que generalmente declara en documentos oficiales (Ferrer, Valverde y Esquivel Alfaro, 1999) y su relación con el currículo “logrado” por los estudiantes. Las tres categorías están contenidas en una macrocategoría: la de las Reformas Educativas. Consideradas parte de las políticas de reforma del Estado, instituyen cambios en tres aspectos fundamentales de la educación: el modo de gobernar y gestionar los sistemas educativos (procesos de descentralización); la estructura general de los mismos y una modificación del currículum escolar (Gvirtz, Larripa y Oelsner, 2006).

En el nivel universitario, la evaluación educativa tiene sus inicios a mediados de los '80 en América Latina, época en que se originan sistemas de evaluación nacionales que toman diversas modalidades vinculadas a proyectos, programas, grado, postgrado, instituciones, docentes, investigadores, etc. (Rueda, 2004).

El trabajo “La evaluación de la calidad en las instituciones formadoras latinoamericanas. Contribuciones para pensar un “estado del arte” provisional” del Mgter. Marcelo F. Vitarelli,

³ Perassi, Zulma: Sistemas de Evaluación Educativa en América Latina: Los albores de un estado del arte, ponencia presentada al IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, 2006.

presentado como ponencia al IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, focaliza los estudios de IESALC – UNESCO a nivel latinoamericano y de la CONEAU en Argentina. A partir de ellos, organiza tres grandes categorías: a-*Estudios técnicos de referencia internacional en torno a la Acreditación, la Evaluación y la Calidad de la Educación Superior*; b- *Estudios académicos de referencia internacional en torno a la Acreditación, la Evaluación y la Calidad de la Educación Superior* y c-*Estudios técnicos y académicos de referencia en torno a la Acreditación, la Evaluación y la Calidad de la Educación Superior en Argentina*.

Corresponde destacar la existencia de numerosos trabajos aislados en torno a la temática de la evaluación. Un esfuerzo por reunir los mismos lo constituyen los Resúmenes Especializados sobre Evaluación Educativa que presentara el Centro REDUC de la Universidad Católica de Córdoba en setiembre de 2000. Dicha publicación (REDUC-UCC, 2000) reúne 68 resúmenes analíticos correspondientes a difusiones entre las cuales se encuentran: mimeos, conferencias públicas, artículos publicados en revistas especializadas, capítulos de libros y libros aparecidos entre 1995 y el año 2000. Se trabajan temas tales como: enfoques teóricos y tendencias en el ámbito de la evaluación educativa, evaluación de los aprendizajes, evaluación del alumno, evaluación de la enseñanza /evaluación del docente, evaluación del centro escolar, evaluación de programas educativos, evaluación de instituciones universitarias y de educación superior, evaluación e investigación educativa, técnicas de evaluación, procesamiento de los datos y material de autoaprendizaje en el ámbito de la evaluación.(Perassi-Vitarelli,2005) Los resúmenes constituyen un rico material de actualidad de producción temática en un quinquenio en la región.

4. Aspectos metodológicos

La metodología elegida para realizar esta investigación es el *Estudio de Casos*, en tanto la misma posibilita indagar con cierta profundidad la problemática particular que interesa abordar. Es una metodología cualitativa y exploratoria que permite en un período relativamente corto, analizar aspectos y/o procesos que muchas veces permanecen ocultos.

El Estudio de Casos se constituye en un facilitador de la comprensión del fenómeno indagado, de la formulación de hipótesis y se erige en verdadera estrategia orientadora de la toma de decisiones. No escapa a quienes desarrollamos esta indagación que se trata de un estudio concreto circunscrito a una realidad singular, cuyos resultados no admitirán generalizaciones. Sin embargo, más allá de aportar nuevos conocimientos, es probable que permita plantear interrogantes que deban ser estudiados en otras realidades y en próximas investigaciones.

El abordaje metodológico realizado fue principalmente cualitativo utilizando para ello técnicas e instrumentos tales como:

1.- Entrevistas a directivos y docentes.

2.- Análisis de fuentes documentales: PEI, Actas de reuniones, planificaciones, registros de seguimiento, protocolos de pruebas, cuadernos de los alumnos, diagnósticos institucionales elaborados por actores externos a la institución, relatos de la historia institucional.

3.- Observación de escenas institucionales

El procesamiento de los datos relevados se realizó tomando como aporte sustantivo el Método Comparativo Constante (Glasser y Strauss) en tanto intenta alcanzar una mirada holística de la situación que permita comprender y dar sentido a los hechos estudiados.

Lo asumimos como recurso que permite una vez indagadas las preguntas de investigación rastrear mediante comparaciones permanentes las uniformidades y las diversidades en los distintos casos u oportunidades en que el fenómeno estudiado ocurra.

Constituye una herramienta para analizar datos cualitativos que no busca medir, sino descubrir la teoría que está implícita en la realidad estudiada.

Se organizó el análisis desde la definición de categorías, incidentes y propiedades, utilizando como procedimientos simultáneos la codificación abierta, axial y selectiva.

5. Conocimientos generados

A partir de la aplicación del Método Comparativo Constante, emergieron categorías y propiedades que posibilitan efectuar una primera aproximación conceptual. Las principales categorías que se habilitaron en el trabajo con docentes y directivos, fueron:

- a. Rupturas entre ciclos/niveles/ turnos
- b. Noción de fracaso escolar
 - a. Fracaso ubicado en otro ciclo distinto del propio
 - b. Fracaso vinculado al docente
 - c. Diversidad de causas
- c. Promoción flexible
- d. Noción de evaluación
 - a. Evaluación vinculada al control
 - b. Tipología de evaluadores
 - c. Evaluación por capacidades
- e. Noción de alfabetización inicial
 - a. Metodologías de alfabetización

- f. Conducción anterior
- g. Conducción actual
- h. Contexto socio-cultural
- i. Relación escuela-comunidad

Después de haber realizado el análisis de cada categoría es posible marcar algunos ejes claves de reflexión, que permiten ir configurando una situación que se asume no acabada y en construcción.

1. El entorno de la escuela

Para acceder al barrio en el que está enclavada la escuela es necesario atravesar un túnel de una sola vía... esta situación se convierte en una excelente imagen de lo que es el barrio en sí, expresa lo que significa para los docentes: algo oscuro, subterráneo, un pasaje del mundo urbano al suburbano... con un límite natural que mantiene una población cautiva e inhabilita el ingreso de los externos.

Se trata de una comunidad automarginada, no sólo por los límites naturales del barrio sino por el desprestigio que soporta su propia historia, al decir de los docentes *al comienzo fue un espacio de vándalos, ladrones y drogadictos*, donde sus habitantes *se sienten menos*, tienen escasas aspiraciones para el futuro de sus hijos y no perciben la educación como una posibilidad de progreso, constituyen –en palabras de una maestra– *una “raza” con costumbres especiales*. Esta autoimagen tan desvalorizada es legitimada externamente por actores que trabajan en el barrio pero no pertenecen a él (autoridades de la escuela, docentes, transportista escolar).

Es también una comunidad que respeta al maestro y escucha su palabra, cuando se la trata con respeto, que se ve amenazada por la desconfianza de una escuela que prefiere mantenerse cerrada frente a ella. Una escuela que no habilita el diálogo entre las partes y levanta un muro entre ambas, para preservar los bienes que posee.

La analogía escuela-cárcel marca la presencia de un adentro y un afuera, en el que las rejas instalan el límite físico contundente que dividen ambos escenarios. La ausencia de una política institucional integradora, denuncia la dificultad de definir una nítida frontera en el accionar de los diferentes actores de esa comunidad educativa.

Cabe preguntarse: ¿Hay tanta inseguridad en el desempeño de quien conduce esa institución que teme no poder contener una invasión externa?

La escuela ¿es verdaderamente del barrio? ¿O simplemente está enclavada en él?

2. La institución escolar

El primer emergente que se presenta en esta indagación es la fragmentación de la institución escolar. La misma se visualiza como ruptura entre años, ciclos, niveles y turnos. Este quiebre atraviesa lo curricular e impacta en la dimensión organizativa y comunitaria.

Cada fragmento –personificado en un docente, en un par de maestros que atienden el mismo año o en los que componen el ciclo- transita la vida escolar en un registro que le es propio, sin sentirse parte del todo e ignorando la configuración de la totalidad.

Esta imposibilidad de pensar y pensarse como escuela, inhabilita la construcción de un proyecto colectivo, que no existe como producción escrita, pero –lo que es más grave aún- no aparece como necesidad ni deseo. La conducción de la escuela, responsable natural de llevar adelante la construcción de este proceso, no advierte el valor del mismo como estrategia clave para delinear una “nueva escuela” acorde a los tiempos actuales, renovando el compromiso de todos los actores, existente en otras épocas.

Una ruptura institucional que opera como efecto bisagra en la historia escolar, es el cambio del equipo de conducción. Si bien la vicedirectora continúa en su cargo, la figura de la directora es la que se modificó, siendo este hecho decisivo en la definición de la política institucional. La evocación de la directora anterior revela nostalgias por un pasado que se asume más ordenado y signado por claros lineamientos de acción emanados de la conducción. El perfil de quien gobernaba la institución en ese período, aparece revestido de un fuerte reconocimiento académico en las representaciones de los docentes –y de la vicedirectora-, que les permite responsabilizarla de un lugar de mayor prestigio social alcanzado por la escuela, considerado hoy, en decadencia.

La conducción actual no ha podido conformarse en equipo. Cuando alguien llega a conducir una organización lo hace portando un proyecto de gestión, que puede ser explícito o implícito, pero que tendrá que negociar en primer lugar, con quienes comparte la responsabilidad de gobernar y posteriormente, con los demás actores. No se descubre en las indagaciones realizadas el esbozo de un proyecto de gestión compartido. El corrimiento del rol -desde docente de grado desempeñado durante muchos años a directivo en la misma institución- pareciera no haberse acompañado del desarrollo de competencias fundamentales para el ejercicio del nuevo cargo, ni apoyarse en una definición clara del objeto de trabajo: la escuela como totalidad. Los “trozos” de la institución (ciclos, turnos, grupos de docentes...) generan valoraciones distintas y habilitan diversos vínculos, que son percibidos y ratificados por los docentes, provocando en ellos, sentimientos diferenciados (de bienestar y entusiasmo en los primeros años; disgusto, molestia, incomodidad... en el segundo ciclo y de indiferencia o apatía, en los profesores de tercer ciclo).

Desde la dirección se ha renunciado a intervenir sobre la realidad para ir torciendo el rumbo de los acontecimientos en búsqueda de un horizonte deseado, se devela en cambio, un “dejarse llevar” por los hechos y sobrevivir en el rol. En las expresiones vertidas por ambas conductoras se puede leer el extrañamiento frente a los hechos, la inmovilidad ante acontecimientos que diagnostican mal resueltos, una imposibilidad de pensar estrategias de modificación para replantear una realidad que las incluye en un lugar determinante: ser la máxima autoridad de esa institución.

3. El fracaso escolar

El concepto de fracaso escolar aparece difuso, poco claro, en muchas ocasiones se alude a la dificultad que posee el docente entrevistado para poder definirlo. Se lo identifica con deserción o abandono, con sobreedad, se lo reconoce al no alcanzar las expectativas previstas, se lo vincula con la falta de interés del alumnado.

Desde la conducción escolar no se percibe el fracaso, aunque en el transcurso de las entrevistas, se vierten afirmaciones que contradicen esta expresión.

Los docentes de los primeros años coinciden con los directivos al señalar que el principal motivo de fracaso de los alumnos pequeños, son las inasistencias.

Si bien, hay docentes que sostienen que en realidad quienes fracasan no son los alumnos sino los docentes responsables de esos estudiantes, existe una tendencia generalizada a vincular el fenómeno del fracaso escolar con otro ciclo, diferente al propio. En el único caso en que un maestro reconoce el ciclo en que se desempeña como de mayor fracaso, lo focaliza en un docente de otro grado, e inmediatamente se retracta y resitúa el problema en un ciclo distinto. Pareciera que el fracaso es siempre de los otros, no se advierten intenciones de autorreflexión.

Se reconoce una interesante coincidencia en los maestros respecto al escaso valor que atribuyen a la repitencia, como fenómeno estrechamente vinculado al fracaso. Este acuerdo tácito que circula por la institución escolar no responde a criterios claros ni escritos, pero instala afirmaciones que están presentes en los discursos de docentes del primero y segundo ciclo de la Educación General Básica, originando críticas al profesorado de tercer ciclo, por su incumplimiento.

4. La evaluación en la escuela

La única evaluación que se reconoce y de la que se habla en el espacio escolar, es la de los aprendizajes, otros tipos de evaluaciones (de la institución, del desempeño docente, del quehacer directivo, de los proyectos áulicos o comunitarios, de la participación de los padres,...) se

ignoran. En el campo de la evaluación de aprendizajes, se denuncia la falta de criterios comunes y la actuación personal e individual de cada docente.

Desde el discurso se define un modo de evaluar en proceso, vinculado con la actividad diaria, la participación de los alumnos, “*que le sirva para desenvolverse en la vida*”(Prof.7° año), basada en el estímulo que el propio docente brinda y que posee un carácter informal. Para concretar esta evaluación el docente no utiliza instrumentos, por lo que de ella, no quedan registros.

Simultáneamente, se desarrolla otro tipo de evaluación: una evaluación final, de resultados, tendiente a verificar que lo enseñado, se haya aprendido. La formalidad de esta evaluación encuentra su máxima expresión en el “trimestral”. Este examen, fuertemente legitimado desde la conducción de la escuela, mediante norma escrita que detalla su cumplimiento, se aplica a partir del primer año de escolaridad.

La evaluación como control, tiene una fuerte presencia en las aulas, en algunos casos con denominaciones que encubren o niegan su carácter, en otras, tomando formas diversas- prueba oral, escrita, trabajo práctico, carpeta completa, etc.- donde quien evalúa siempre es el docente. Cabe señalar que ningún entrevistado (ni docentes ni directivos) aludió a experiencias de autoevaluación o coevaluación de los alumnos en la sala de clase.

Los propósitos más claros que se persiguen con esta evaluación de control es calificar al alumno en las distintas áreas curriculares. Los instrumentos aplicados al finalizar cada trimestre no indagan una amplia variedad de capacidades, ni siquiera se abordan capacidades cognitivas complejas, sin embargo, algunos docentes añorando la antigua conducción, sostienen que en esa escuela se evalúa por capacidades.

El concepto de evaluación que se impulsa desde la dirección es fuertemente formal, los mandatos instituidos desde la norma, alimentan la ilusión de una evaluación de *mayor calidad*. El énfasis puesto en la presentación del dispositivo evaluador (el trimestral), sin devolución o retroalimentación al accionar docente, ni vinculación con la planificación de la enseñanza, reduce este esfuerzo a una actividad meramente formal y administrativa.

5. Alfabetización Inicial

Lo primero que se visualiza es una ruptura entre lo dicho y lo hecho... entre la teoría y la práctica ya que desde el discurso se asumen prácticas alfabetizadoras que se sustentan en enfoques constructivistas pero desde la vida áulica se pone el acento en la sonorización de las letras y silabas, en la repetición como procedimiento básico de aprendizaje, en presentar a la

lengua escrita fragmentada a través de la enseñanza de las letras una por una, en el completamiento y en el dictado como “ejercitación básica” para fijar las letras.

El concepto de alfabetización aparece totalmente desdibujado... confuso, tanto directivos como docentes no logran aproximarse a una conceptualización a la cual puedan adherir y argumentar a favor de ella.

El decir “*acá trabajamos con una mezcla de métodos*” parece justificar cualquier tipo de propuesta. Todo es válido y nadie se cuestiona las consecuencias de esta mirada tan light sobre cómo los niños se apropian del sistema de escritura. No pueden preguntarse el cómo porque no logran problematizarse ellos mismos acerca de qué es la alfabetización.

Hay un descompromiso con las propuestas innovadoras de enseñanza de la lengua escrita y el método de la palabra generadora sigue siendo una metodología fuerte aunque los docentes desde el discurso no se animen a expresarlo. Los cuadernos de los niños, la ornamentación de las salas, las fotocopias, el libro de lectura escogido, son evidencias irrefutables, voces silenciadas que declaran a gritos tal decisión.

6. Conclusiones

Las conclusiones fundamentales a las que se arriba, aunque se asumen provisorias, permiten recuperar algunas ideas centrales que sería conveniente continuar profundizando en futuras indagaciones.

El estudio realizado nos enfrentó a un barrio “cerrado”, no desde el significado que actualmente se atribuye a un barrio residencial, sino desde su territorialidad geográfica, su emplazamiento catastral, por los límites de su materialidad y las barreras físicas que lo aíslan (una ruta internacional que lo separa del resto de la ciudad, el acceso subterráneo restringido por un túnel estrecho, un dique y un río que se constituyen en límites naturales). Después de atravesar el barrio, *hacia el fondo del mismo*, se erige la escuela que sólo recibe a niños y adolescentes de esa población. Esta característica, que podría operar como oportunidad positiva, se constituye en una dificultad central porque no alienta el intercambio con otros grupos sociales, favorece una actitud endogámica, propicia la conformación de un *ghetto* y se ve agravada por la desvalorización que la propia institución hace de su comunidad.

Esta institución escolar que no abre el diálogo con el entorno e interactúa mínimamente con el mismo, reproduce la misma situación en su interior. Nadie puede pensarla como unidad, se trabaja desde fragmentos que no logran ensamblarse en un todo con sentido, desdibujándose en consecuencia, la identidad escolar. Subsisten múltiples ideas o proyectos particulares de escuelas en el imaginario del profesorado, que no encuentran espacios ni estrategias para integrarse en un

proyecto colectivo. Se descubre una organización que sobrevive, flotando a la deriva, en un andar que no tiene un rumbo claro ni intencionalmente delineado.

Esta falta de sintonía entre la realidad del contexto y la *manera de hacer* de la escuela no es percibida como fracaso escolar. Algunos – fundamentalmente los directivos- niegan el fracaso, mientras que otros-la mayoría de los docentes entrevistados- lo reducen a expresiones particulares del mismo (repitencia, ausentismo o deserción). Nadie se siente involucrado con él, puesto que si ocurre, se da en otros espacios que no es el propio (otro ciclo, otro turno, otro docente...).

En la escuela se transversalizan los problemas sociales, familiares y culturales de los alumnos y se pone en evidencia que gran parte de los docentes y equipo directivo se muestran indiferentes ante los mismos.

El fracaso escolar, entonces, trae aparejado el fracaso educativo, entendiendo por tal el fracaso en la socialización, es decir, la falta de logro de la humanización, la ausencia de las conductas sociales (convivir, participar, tolerar, aceptar). Es una crisis, un fracaso en la construcción del sujeto social. (Gareca; 2006)

La institución educativa es quien “fabrica su propio fracaso”. En primer ciclo porque los niños no logran adquirir la lengua escrita al finalizar el primer año y en los otros tramos de la escolaridad porque no atiende a las demandas y necesidades de sus alumnos, privilegiando la cultura, los procesos y los ritmos de conocimientos de determinados grupos sociales que no responden a los de su población..

En cuanto al proceso de alfabetización en lugar de aceptar al niño con su historia de vida, los elementos y procesos culturales que les son propios, favoreciendo su evolución progresiva hasta los medios más abstractos de expresión, coloca la solución del problema en otro lugar: una mixtura amorfa de métodos en donde, las fotocopias, las frases absurdas, las tareas discontinuas, las destrezas motoras, el dictado y la copia tediosa del pizarro, son las actividades básicas de aprendizaje.

De allí que las prácticas cotidianas sobre lengua escrita se caractericen por estar asentadas en teorías de la Lengua, con un fuerte acento en los rasgos lingüísticos y formales del lenguaje y en una teoría del aprendizaje conductista- asociacionista, cuyas actividades prototípicas se enumeraron anteriormente.

La evaluación no constituye un tema de debate dentro de la micro política de esa escuela. Se enfatiza el sentido administrativo de la evaluación de aprendizajes, ligándola especialmente a la calificación y a la aprobación de cada espacio curricular. Se alienta el examen como dispositivo

fundamental de control y acreditación, sosteniéndose sobre un sustrato de desconfianza en el otro.

El valor formativo de la evaluación como proceso que acompaña y alimenta el aprendizaje está ausente. En el terreno de la evaluación, la palabra del otro, que no sea la autoridad (directivos en el ámbito institucional o maestro/profesor en la sala de clase) no se admite, se silencia. La evaluación escolar que posee un claro sentido unidireccional y vertical, absuelve o condena el futuro de cada estudiante.

Tanto la evaluación como la alfabetización se instalan en la vida de esta comunidad educativa como territorios decisivos del fracaso escolar. Cada uno de ellos, constituye un espacio complejo atravesado por múltiples procesos individuales y sociales, que lo determinan como suelo crítico, autorreferenciado, que no puede entrar en diálogo con el proceso de aprendizaje.

Las culturas que se van desarrollando en esos territorios simbólicos tienen una noción exacta de sus contornos, se estructuran a partir de ideas núcleos que se irradian hasta los confines de sus fronteras (Ortiz, 1996) aún cuando existan intersticios que “atentan” contra la homogeneidad. Son precisamente esos intersticios, microespacios de potenciales cambios futuros.

7. Dificultades planteadas en el proceso de investigación

Tal vez no corresponda considerarlas dificultades, pero constituyen hechos que ponen de manifiesto sentimientos (temores, preocupaciones, inquietudes...) de los actores afectados a este estudio.

Si bien hubo aceptación inicial a nuestra propuesta de trabajo desde el equipo directivo, se permite la realización de entrevistas a cualquier docente, aunque sugieren algunos nombres.

Ofrecen la posibilidad de consultar y fotocopiar material documental de los docentes, sin embargo las actas emanadas desde la dirección, prefieren compartirlas desde su propia lectura.

Los directivos creyeron propicia nuestra visita a la escuela para solicitar ayuda, a fin de resolver problemas urgentes presentados ante las autoridades educativas provinciales, visualizándonos como nexo entre ambas. Hecho que debió replantearse a fin de no contaminar nuestra labor.

Se observaron “escenas escolares” que dan cuenta de cierta desconfianza de nuestra presencia en la escuela, conviviendo con casos de reconocimiento de un “saber experto” sobre una temática en particular, que les permita auxiliar la propia práctica.

8. Probables aportes de la investigación a la toma de decisiones

Indagar las concepciones de evaluación y de alfabetización vigentes en una escuela marginada y comprender el impacto que las mismas tienen sobre el fracaso escolar, nos permitirá propiciar vías de actuaciones de prospectiva educativa que tendrán lugar en marcos de acciones institucionales, gubernamentales e investigativas, todos ellos implicados en diferentes registros de participación en la toma de decisiones.

En lo inmediato, las responsables de este estudio somos quienes llevamos adelante el Proyecto “Aprender sin fracasar” que involucra a escuelas de la ciudad de San Luis que atienden población de alta vulnerabilidad socio- económica y cultural, por ello, lo indagado alumbrará decisiones y se profundizará con nuevas experiencias.

En el compromiso que hemos asumido con la escuela involucrada, de retrabajar con ellos las conclusiones emanadas del presente estudio, consideramos pertinente orientar los esfuerzos a ayudar a pensar un proyecto de escuela única, abierta, capaz de crear puentes y vínculos afectivos fuertes con su comunidad. Es posible concebirlo como un espacio de encuentro y reconocimiento subjetivo.

Entendemos que la escuela debe “dar la palabra” a todos los miembros que la componen, hacer “circular la palabra”. Si esto ocurre, pronto se podrá convertir en un espacio de referencia identificatoria que promoverá la admisión de la diversidad y la constitución activa del lugar del “otro” como mediador fundamental para lograr una inscripción social propicia.

Se hace necesario un trabajo compartido para reconsiderar el concepto de fracaso escolar. Dirigir la mirada hacia las prácticas docentes comprometidas con los nuevos enfoques didácticos.

Reflexionar acerca de los mecanismos con los que opera la escuela para seguir reproduciendo la desigualdad social y el efecto preformativo de sus rotulaciones de los alumnos, signados por una sociedad que los excluye y una escuela que no termina de incluirlos.

9. Bibliografía consultada

- Angelis Susana de: El método Comparativo Constante. Consultado el 15 /07/06 en www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/007.pdf
- Antelo, Estanislao: “Quien precisa un educador?” En Entre generaciones, Ensayos y Experiencias N° 40, Año 8, Novedades Educativas. Buenos Aires, 2001.
- Barbero, Jesús Martín: Jóvenes: comunicación e identidad. Consultado el 12/06/06 en www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm Pensar Iberoamerica, Revista de Cultura N°0- OEI- Febrero 2002.

- Corea Cristina: El desfundamiento de las instituciones educativas. Subjetividad pedagógica, subjetividad mediática, subjetividad informacional. En Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós- 2004
- Domínguez Fernández, G.:Evaluación y educación: modelos y propuestas. Fundec. Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos. Buenos Aires. 2000
- Dotro, Valeria: La cultura infantil- juvenil: ¿nuevos niños?¿Nuevos jóvenes?. Documento presentado en Jornadas Cooperación Técnica con Equipos de Gestión Provincial- Región Cuyo: “Escuela, Estado y Memoria” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2006
- Fernández Alicia: Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Nueva Visión. Buenos Aires. 2002.
- Ferreiro, Emilia: Psicogénesis de la escritura. En Psicología Genética y Aprendizajes Escolares. Coll C. Barcelona. Siglo XXI, 1983.
- Ferreiro, Emilia: Pasado y Presente de los verbos leer y escribir, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2002
- Ferrer, G. Valverde G. y Esquivel Alfaro J.M.: Aspectos del Curriculum Prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en curriculum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos. PREAL- GTEE- GRADE 1999.
- Gagliano Rafael: Esferas de la experiencia adolescente. Por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales. En Anales de la educación común. Tercer siglo, Año N° 1-2. Adolescencia y juventud. Dción. Gral. De Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As. Setiembre 2005-
- Gareca, Susana: Fracaso educativo y Fracaso escolar. Dos miradas diferentes: Carlos y su maestra En Aprendizaje Hoy Año XXVI N° 64, - pp15 - 34. Julio 2006
- Glasser B.y Strauss, A.: The discovery of Grounded Theory. Strategic for qualitative research. Aldine Publishing Company. 1967.
- Gvirtz, S. Larripa S.y Oelsner V.: Problemas Técnicos y Uso Político de las Evaluaciones Nacionales en el Sistema Educativo Argentino. Archivos Analíticos de Políticas Educativas V.14 N° 18. Julio 2006. Recuperado el 12/07/06 de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Martinelli M.A.: Aprendizaje y *Escuela*, en Ensayos y Experiencias N° 25- Año 5. Edic. Novedades Educativas. 1998
- Minzi Viviana y Dotro Valeria “Los niños de “hoy” no son como los de “antes” de la Revista De 0 a 5- La educación en los primeros años. Edic. Novedades Educativas, Tomo 63- Noviembre 2005.

- Ortiz, Renato: “Espacio y territorialidad” en Otro Territorio. Ed. Universidad Nacional de Quilmes, Bs.As. pp 47-68. 1996.
- Perassi, Zulma: Sistemas de Evaluación Educativa en América Latina: Los albores de un estado del arte, ponencia presentada al IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, 2006.
- Perassi, Zulma: La evaluación educativa en tiempos actuales. Su “lugar” en las instituciones formadoras de nivel superior. Artículo aceptado para su publicación en Serie: Historia y Prácticas Pedagógicas. Laboratorio de Alternativas Educativas. UNSL.2006
- Perassi, Zulma: “Algunos saberes necesarios para gobernar la escuela. Reflexiones desde la práctica directiva”.pp 24 a 35. Artículo publicado en Diálogos Pedagógicos- Año IV- N° 7. Universidad Católica de Córdoba, Abril 2006.
- Perassi, Zulma y Vitarelli, Marcelo: “Evaluación y Práctica docente: su impacto en el campo educativo”. III sección, capítulo 14, pp236 a 252; en Vitarelli, Marcelo (comp.) Formación docente e Investigación. Propuestas en desarrollo. E-book Ediciones LAE, San Luis, 2005 Recuperado el 18/08/06 de http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libro_Form_Docente_2005.htm.
- REDUC (2000) Resúmenes especializados Evaluación Educativa. Centro Reduc UCC. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Católica de Córdoba. 70pp.
- Schlemenson Silvia: Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas. Paidós. Buenos Aires. 1999
- Tedesco Juan Carlos: El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Grupo Anaya. Madrid. 1995.
- Tiramonti Guillermina: La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación en La trama de la desigualdad educativa- 2003.