

“Desertores presentes”

Qué aprende el alumno cuando no aprende



"Comprometidos con los chicos
por un país más grande"



Sumario



Editorial

03

Presentación

04

Cuestiones teóricas y metodológicas

06

Acerca de los aspectos metodológicos

09

Los datos en porcentajes y gráficos

34

FUNDACIÓN ARCOR

Consejo de Administración:

Presidenta:

Lilia M. Pagani

Vicepresidenta:

Rita M. Maranzana

Secretaria General:

Claudia S. Pagani de Martín

Prosecretaria:

Karina Pagani

Tesorera:

Sonia Maranzana de Gai

Protesorera:

María Rosa Pagani de Babini

Vocal Titular:

Inés D. Martínez de Seveso

Gerente: Santos Lio

Chacabuco 1160 - Piso 10
(X5000IIY) Córdoba, Argentina
Tel: 0054 351 420 8303 - 420 8254
Fax: 0054 351 420 8336
funarcor@arcor.com.ar

Agradecemos sus opiniones y sugerencias:
comunicacionfunarcor@arcor.com.ar

“En cursiva”

Revista temática de Fundación Arcor.
Año 2 • Nro. 2 • Abril de 2007

Producción y Coordinación Editorial:

Área de estudios e investigaciones:

Mónica Camisasso

Mariana Arruabarrena

Área de Comunicación y Difusión:

Vanina Triverio

Edición: Marité Iturriza

Diseño: CV Diseño

comunicarte
Editorial

Itzaingó 167 - Piso 7 (X 5000 IJC) Córdoba, Argentina
Tel/fax: (54) (351) 426-4430
editorial@comunicarteweb.com.ar

La reproducción y/o divulgación total o parcial de textos, fragmentos, reseñas o imágenes está permitida con la condición de citar expresamente la fuente.

Las opiniones expresadas en esta revista no implican necesariamente que sean compartidas por Fundación Arcor.

Editorial



En esta segunda entrega de *En Cursiva*, queremos ofrecer a nuestros lectores una nueva mirada sobre los sujetos y los actores que participan del proceso educativo a partir de la recuperación de la mirada y la palabra de los niños y las niñas, en el marco de una investigación realizada en centros educativos de la ciudad de Buenos Aires

El equipo a cargo de la presente investigación se conformó por miembros del Centro de Estudios de Educación y Sociedad, con una estructura plural desde la psicología, la antropología, la psicopedagogía, las ciencias de la educación, la docencia, las ciencias económicas, la sociología, el psicoanálisis.Σ

El lector podrá apreciar los resultados reveladores de este estudio y podrá también analizar una nueva y compleja categoría de análisis: la del “desertor presente”, a la que arribaron los investigadores luego de años de sistematización de las experiencias educativas que vienen desarrollando en contextos de pobreza, puntualmente con padres, docentes y alumnos de Villa Soldati, un barrio del sur de la Capital Federal.

“Desertores presentes”, se enfrentó al complejo desafío de diseñar un instrumento confiable que les permitiera recabar información válida a partir de la palabra y las representaciones de los niños y los docentes. Significó, también, interpelar el término “deserción” tradicionalmente vinculado a los niños que abandonan la escuela, para referirse a niños y niñas que desertan aun estando en el aula, aun yendo a la escuela y plantear algunas pistas para la reflexión y el análisis en este tema.

Como expresan los autores, el desafío de la escuela del siglo XXI es hacer que ésta constituya “un lugar para los sujetos que la habitan y especialmente para quienes lo hacen como alumnos”.

Este segundo número de *En Cursiva*, constituye, en sí mismo, un llamado de atención y una provocación positiva. Esperamos que su lectura resulte enriquecedora de los debates en torno a la infancia y la educación, y a su vez genere nuevas perspectivas y propuestas de cambio.

Director del Equipo: Eduardo Corbo Zabatel. Investigadores: Amalia Güell, Analía Quiroz, Angeles Rodríguez Zarandona, Elena Guglielmetti, María Paula Vázquez, Máximo Javier Fernández, Melisa Macchia.

Presentación

Las indagaciones, trabajos de campo e investigaciones sobre temas educacionales florecen como hongos después de la lluvia. La proliferación es tanta que no hay tiempo material para leer todo y mucho menos para pensar si eso que se produce aporta siempre algo nuevo, algo que merezca ser considerado en relación a mejorar las condiciones en que nuestros niños hacen su trayectoria escolar. No hay tiempo para dar cuenta de la legitimidad de análisis y observaciones que con frecuencia se parecen a intervenciones teledirigidas que prescinden de la copresencia del investigador-analista-hermeneuta del escenario sobre el cual hace interpretaciones y formula hipótesis.

En ciertas oportunidades encontramos que si un rasgo caracteriza a algunas de las investigaciones educativas, al menos en nuestro contexto, es por una parte, su carácter escasamente generativo y por otra, la recurrencia a indagar a los mismos actores. Hemos olvidado las sabias perspectivas que algunos hombres del siglo XX nos dejaron y, salvo excepciones, no les preguntamos a los niños ni a los adolescentes que son, al menos en el enunciado, la fuente y origen de todo intento por mejorar nuestras escuelas y torcer el destino de marginación de muchos de quienes hoy las pueblan. Este proyecto intenta, y veremos si con éxito o no, generar alguna mirada nueva sobre sujetos, procesos y actores ya conocidos, fundamentalmente a partir de la recuperación de la mirada y la palabra de los chicos.

Convengamos que ir a preguntarle a los alumnos-niños-adolescentes plantea problemas de distinta naturaleza. Por una parte, uno que revela cierto costado miserable de nosotros los educadores, implica el riesgo de oír lo que no queremos escuchar, y el de que los niños, que son nada más y nada menos que eso: niños, nos pongan delante un espejo en el que no nos resulte grato mirarnos. Esta dificultad se plantea en el terreno de la ética: quienes tenemos algún tipo de compromiso con la educación debemos saber tolerar aquello en lo que tenemos parte, de manera no rencorosa sino como necesidad de una práctica política que habilita u obtura la constitución de sujetos.

Una dificultad mayor, al menos para el equipo que trabajó en este proyecto, y entendemos que generalizada, es de carácter metodológico y tiene que ver con el problema de diseñar instrumentos confiables que permitan recoger datos válidos a partir de la palabra, la mirada y las representaciones de los niños. Esta dificultad se complica por el objeto de indagación de este proyecto que se despliega en el campo de procesos sociales (lo cual siempre hace más compleja una investigación) y sobre todo, en el campo de las representaciones¹ del niño en torno a la cotidianidad escolar y las operaciones que en ella se suscitan, que no son ajenas a las representaciones de los adultos con que interactúan en el contexto de sus escuelas.

1. El concepto de representación tiene su historia y su complejidad, pero parecería que es insalvable una referencia al texto de D. Jodelet (Dir.). (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF y (1986) *La representación social: Fenómeno, concepto y teoría*, en Moscovici, S. (comp.) *Psicología social*. Barcelona, Paidós.

Hemos intentado recuperar de manera privilegiada y fundamental la mirada de los niños y su palabra teniendo como horizonte la palabra y la mirada de los adultos que los educan. Esto es necesariamente así por varias razones: concebimos al niño como sujeto en proceso de constitución al que no le falta nada, no pensamos al niño como un menesteroso en ningún aspecto; el niño tiene en cada momento de su desarrollo todo lo que tiene que tener como para relacionarse con el mundo, construir conocimientos sobre él, formular hipótesis sobre lo que en él sucede y todo ello tiene valor de verdad en el contexto en que ello se produce. Entendemos como Bruner, que todo niño es capaz de aprender, siempre y cuando se le enseñe honestamente (dejamos abierta acá la reflexión/discusión sobre los sentidos de esta palabra en relación a los niños y su educación). Partimos siguiendo el pensamiento del maestro Jacotot² de una igualdad de las inteligencias que no desconoce las diferencias cognitivas, ni tampoco pasa por alto las teorizaciones en el campo de los estudios sobre la inteligencia (Pinker, Gardner, Sternberg, entre otros) y mucho menos la desigualdad de las condiciones materiales de los sujetos que implican condiciones de restricción real, pero cuyos efectos no deben ser pensados de manera fatalista a la manera de designios trágicos, que justamente por eso, por su carácter de destino ineluctable, volvería estéril cualquier intervención.

Hasta aquí las consideraciones generales que enmarcan desde un punto de vista más ético que metodológico (lo cual también llegará a su tiempo) la presente investigación.

2. Ver la trayectoria de este maestro en el polémico y revelador texto de Rancière, J. (1987) *Le maître ignorant*. Paris: Fayard, hay traducción al español.

De los antecedentes

Desde hace varios años, un grupo heterogéneo de profesionales y estudiantes avanzados de diferentes carreras, venimos llevando adelante acciones de distinto tipo en el campo educacional y particularmente en contexto de pobreza en el barrio de Villa Soldati en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Así, nos ha interesado intervenir sobre la relación de los padres con los aprendizajes de sus hijos y con las escuelas a las que éstos asisten, lo que implicó el funcionamiento de un dispositivo de trabajo que duró dos años y medio³. También nos interesó pensar en la promoción del desarrollo y de la constitución de identidad por parte de los niños de uno de los asentamientos del barrio a través del arte como un camino de expansión de los esquemas mentales, de enriquecimiento personal, de desarrollo emocional y de la autoestima; en esta tarea llevamos trabajando también casi dos años⁴. Ha sido objeto de particular interés y preocupación del equipo, el trabajo sobre las condiciones de educabilidad de muchos de los niños con cuyas madres trabajamos y que participan de las actividades de arte e identidad.

Con el paso del tiempo, fuimos encontrando una demanda creciente de consultas o pedidos de apoyo, expresados de diferentes maneras, en torno al rendimiento escolar de estos niños. Nos fuimos habituando cada vez más a la frase "Mi hijo, en la escuela tiene problemas con..." A los puntos suspensivos le seguían y le siguen los más variados tópicos. En atención a ello,

desde el año 2004 empezamos un proyecto –"A la escuela hoy y mañana... todos"⁵– de apoyo y fortalecimiento de los aprendizajes, de retención escolar y continuidad de los estudios.

La presencia sistemática de una cantidad significativa de niños, unos 45 que asisten desde el comienzo de manera regular, nos enfrentó a varias cosas: por una parte, al hecho de que se trata de niños que en ningún caso tenían o tienen una problemática orgánica, ningún trastorno cognitivo y a los cuales, sin embargo, en la escuela "les va mal". Por otra parte, una incongruencia entre las demandas de los padres "Mi hijo tiene problemas en..." y no pocas veces las de los maestros a quienes consultamos. En todos los casos, referidas a las fortalezas y debilidades de sus alumnos, desde el punto de vista de logros y rendimiento en clase. No era ni es infrecuente que el maestro señale como déficit de su alumno el dominio sobre algunas competencias que el niño no tendría, siempre referidas al área de lengua y matemática. Paradójicamente, fuimos constatando que muchas veces el niño con problemas para la escritura, por ejemplo, tenía un nivel de competencia aceptable y muchas veces francamente satisfactorio en el ámbito de las tareas propuestas en el espacio de apoyo y fortalecimiento. En otros casos, el informe que pedíamos al maestro, para actuar como apoyo a su tarea y soporte del aprendizaje del niño, era una larga lista de competencias no construidas y contenidos no adquiridos,

3. Hay una publicación del Programa Infancia y Desarrollo de las Fundaciones Arcor y Antorchas que dan cuenta de una intervención más que interesante con los padres para impactar sobre las trayectorias escolares de sus hijos: Padres + Maestros. (2005) Córdoba. Comunicarte.

4. El Proyecto Arte y parte: Inventar lo posible, que contó con el apoyo del Fondo de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires continúa hoy con trabajo voluntario.

5. En principio con sede en el Programa de Acciones e Investigaciones Educativas dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y con el apoyo del Centro de Estudios de Educación y Sociedad.

logros no alcanzados. De tal modo que se volvía inexplicable que un niño con semejante déficit pudiera estar en el grado en que estaba. Y no obstante a la escuela iba, al aula entraba y en ella permanecía todo el tiempo que debía permanecer.

Las preguntas que necesariamente fuimos formulándonos, que determinaron el camino de la investigación y fueron construyendo el objeto de indagación fueron distintas:

- ❖ ¿De qué naturaleza es la presencia de un niño que, según su maestra, arrastra un déficit tan abrumador en relación a los logros esperables?
- ❖ ¿Qué prácticas se desarrollan en el aula que el niño puede pasar varias horas de su vida en ella y pasar, al menos desde el punto de vista instruccional, casi sin ser afectado por lo que allí ocurre?
- ❖ ¿Cómo hace el niño para permanecer en el aula sin poder comprender las propuestas del maestro?
- ❖ ¿De qué estrategias se vale para estar sin estar?
- ❖ ¿En qué condiciones, desde la mirada de los propios niños, aprenden mejor?
- ❖ ¿Cuáles son las expectativas de los niños respecto a la escuela y las representaciones que los maestros tienen de las mismas?
- ❖ ¿Qué del dispositivo escolar está implicado en la perturbación de los procesos de atención que son requisito para el aprendizaje?

Como se ve, muchas preguntas de difícil respuesta, todas referidas al niño/alumno. Aunque también nos preguntamos ¿cómo el maestro, en algunas oportunidades, opera avanzando y dejando a su paso no pocos niños que por desatentos no aprenden?

Con esta pregunta tocamos un aspecto recurrente en estas historias: al niño le va mal porque no atiende en clase, afirmación

que abre a una serie de hipótesis sobre esa desatención, las más de las veces plagadas de sentido común y con altas dosis de prejuicio.

El desertor presente

Constituimos en este recorrido y con estas preguntas una categoría compleja, la del desertor presente. ¿A qué nos referimos con este constructo?

Si la deserción escolar se vincula a niños que abandonan la escuela, dejan de asistir a ella con las consecuencias previsibles, al instituir la categoría del *desertor presente* nos referimos a niños que desertan aun estando en el aula, aun yendo diariamente a la escuela. Se trata de una contradicción fáctica y conceptual deliberada con la que pretendemos llamar la atención, ya que de atención se trata, sobre un hecho verificable: son muchísimos los niños que asisten diariamente a la escuela sin que ésta los afecte desde el punto de vista cognitivo, que es el aspecto central del atravesamiento de la institución escolar, sin desmedro de los aspectos socioafectivos que la experiencia escolar implica, pero que al no ser independientes de lo cognitivo, por el compromiso del sujeto total que la educación implica, también se ven afectados.

La categoría del *desertor presente* implica entonces indagar en cómo se construye el sujeto que la encarna, lo cual implica reconceptualizar términos como deserción que suele aplicarse a los alumnos que abandonan materialmente la escuela. Esto incluye el necesario reconocimiento de que si bien los procesos de aprendizaje tienen como condición la presencia del que aprende (aun en los formatos que las tecnologías actuales permiten) esa presencia no es condición suficiente. Esta presencia incluso puede ser irrelevante si el que asiste a la escuela no tiene una disposición positiva hacia el aprendizaje, posición que no es natural, y que la escuela debe promover y coconstruir con los niños. Éste

quizá constituya hoy el desafío de esta escuela del siglo XXI: hacer que la escuela constituya un lugar⁶ para los sujetos que la habitan y especialmente para quienes lo hacen como alumnos. No escapa al lector que lo que subyace a estas formulaciones es la cuestión del sentido de la experiencia escolar, sentido que en su manera clásica ha implosionado porque otros son los sujetos que habitan la escuela, piensan en otros contextos sobre otros temas y utilizan para ello otras herramientas.

No es que no existan sentidos de la escuela actual, sino que en todo caso éstos han mutado en el escenario neoliberal o posneoliberal, que son algunas de las maneras con que se designa el momento que nos toca vivir.

¿Y dónde están esos sentidos? Primero, debemos pensar que el sentido democratizador, igualador, homogeneizante, incluso de la escuela se ha derrumbado, o que ha mutado en otra cosa. En segundo

lugar, debemos ver que en la escuela han penetrado diversos sentidos, se han construido nuevas expectativas sobre su para qué. Se cristalizan viejos sentidos que han perdido un tanto de eficacia simbólica y se constituyen otros nuevos, acordes a las condiciones objetivas contemporáneas.

Intentaremos demostrar que en torno al problema del rendimiento de los alumnos en las escuelas con población proveniente de familias en condiciones de pobreza, pobreza extrema o NBI⁷, se articulan por una parte, datos empíricamente verificables, preconcepciones, desconocimiento, pobreza; pero también representaciones sobre la pobreza, los pobres y las familias pobres, valoraciones negativas de usos y costumbres portados por los alumnos, inflexibilidad del dispositivo escolar, concepciones estereotipadas y excluyentes sobre el qué y el cómo del conocimiento escolar, etc.

6. Debemos a Marc Augé este concepto que desarrolla en su libro *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*: "Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar".

7. Desde el punto de vista estadístico, se consideran hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas aquellos en los cuales está presente al menos uno de los siguientes indicadores de privación:

Hogares que habitan viviendas con más de 3 personas por cuarto (hacinamiento crítico).

Hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (vivienda precaria u otro tipo).

Hogares que habitan en viviendas que no tienen retrete o tienen retrete sin descarga de agua.

Hogares que tienen algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela.

Hogares que tienen 4 ó más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe tiene bajo nivel de educación (sólo asistió dos años o menos al nivel primario).

Cuestiones teóricas y metodológicas

Cuestiones de concepto

El problema de la atención

En principio, debemos señalar que la atención en la escuela tiene un lugar central: el niño atiende o no atiende; cuando sucede lo segundo, se empiezan a construir hipótesis que en términos generales (veremos la mirada de los docentes al respecto) remiten a cuestiones que sólo excepcionalmente tienen que ver con la situación didáctica y mayoritariamente con factores exógenos (problemas del niño, problemas de la familia, problemas de la sociedad, problemas, en fin, que están fuera de la escuela).

Se omite un dato central, como es el de que la atención es un proceso psicológico sobre el cual en las últimas décadas, al igual que respecto a la memoria y sus funciones, hay profusa investigación. La Psicología Cognitiva, dominante en el campo de la disciplina en la actualidad, se ha ocupado muchísimo de esta función psicológica crucial en los procesos de aprendizaje.

Como sea, es claro que las personas se vinculan con el medio y despliegan una intensísima y compleja actividad mental. En ella distintas operaciones se producen en forma simultánea, coordinada y combinada de manera que podemos responder a la multiplicidad de estímulos externos e internos a que estamos expuestos. Así, en la vida corriente, pero particularmente en situaciones de aprendizaje, ejecutamos procesos perceptivos, atencionales, representacionales, de memoria, etc.

La atención espontánea, pero sobre todo voluntariamente orientada, predispone al sujeto a una receptividad mayor respecto a los hechos y estímulos del ambiente y es condición para responder de manera eficien-

te a los desafíos que el contexto plantea. Cualquier situación de aprendizaje implica una variedad de estímulos, o si se lo prefiere, un cúmulo de información cuyo procesamiento implica procesos de atención selectiva y con frecuencia la utilización de distintos canales en forma simultánea. El medio ambiente es complejo puesto que incluye una gran cantidad de información que debemos atender y, en ocasiones, nos exige responder a más de una información al mismo tiempo.

Las transformaciones en el campo de las TIC (tecnologías de la informática y de la comunicación) impactan también sobre quienes no tienen acceso directo a ellas y nos plantean algo que los educadores conocen bien, las cuestiones relativas a la labilidad de la atención por una parte, y por otra, a la simultaneidad de los canales atencionales.

La atención como orientación de nuestra actividad psíquica hacia uno o más datos de la realidad externa (estímulos visuales, auditivos, sonoros etc.) o interna (recuerdos, emociones, etc.) puede producirse de manera espontánea por efecto de situaciones externas, sobre todo, por alguna particularidad concentran la atención del sujeto de manera no deliberada⁸, o de manera voluntaria cuando el sujeto por efecto de una sollicitación externa (un maestro por ejemplo o un padre que le pide que preste atención a algo que le va a proponer o decir) o interna (cuando el sujeto centra su atención en algún dato o estímulo endógeno) se dispone a focalizar su actividad psíquica en ese hecho. En esta última vertiente estaríamos más cercanos a la atención como mecanismo de control (Tudela 1994) que orienta la actividad psíquica hacia un objetivo determinado.

Convengamos que es ésta la dimensión hegemónica de la escuela, la de la atención voluntaria, controlada y orientada hacia

8. Corresponde en este punto recordar los desarrollos de Lev Vigotsky respecto a las funciones psicológicas elementales y superiores y el hecho de que respecto a las segundas, Vigotsky atribuya a la escuela un papel fundamental.

un fin específico⁹: la comprensión de un concepto, la adquisición de una competencia, la resolución de problemas, etc.

También podemos categorizar los procesos de atención en procesos automáticos y procesos controlados. Si los primeros demandan escaso trabajo psíquico, pueden ser objeto de aprendizaje, no demandan esfuerzo consciente por su propio automatismo y son enormemente eficaces cuando los recursos de la atención por alguna razón disminuyen. Los segundos implican trabajo psíquico mayor, se adaptan a situaciones nuevas, implican procesos conscientes de control y decaen en situaciones de intensa actividad mental. Es claro que ambas modalidades de la atención son fundamentales y se aplican a situaciones y contextos muy diferentes, requiriendo del sujeto una actividad cuantitativa y cualitativamente diferenciada. Los procesos voluntarios o controlados se vinculan a estrategias metacognitivas fundamentales sobre las que con frecuencia en la escuela no se trabaja.

Puesto que no se trata acá de un manual sobre la atención como problema psicológico, pasamos por alto las discusiones sobre los diferentes modelos teóricos sobre la atención: Lavie y Tsai (1994); Kerr (1973); Posner (1978); Logan (1978) y sus relaciones con otras funciones psicológicas. Sin embargo, no queremos dejar de señalar aunque sea a manera de una puntuación, y sobre todo teniendo en cuenta las respuestas de los maestros y las de los alumnos en los instrumentos de recolección de datos, los factores que inciden en el proceso de atención. Entre ellos, importa señalar las características de los objetos físicos, dato que los educadores del nivel inicial conocen acabadamente. Se ha comprobado empíricamente que los intereses y las expectativas de los sujetos inciden en la concentración de la atención y algunas de las teorías del aprendizaje (Bandura 1987) han puesto particular acento en este aspecto. Del mismo modo que las expectativas de los niños mejoran las condiciones de atención sostenida, hay una serie de situaciones de carácter transitorio que atentan directamente contra la posibilidad de mantener de manera sostenida la atención: situaciones de cansan-

Corresponde que señalemos una tendencia peligrosa en las escuelas actuales, que se extiende cada vez más como una respuesta a una pregunta que no llega a formularse: el diagnóstico del niño desatento y su medicalización.

cio, de sueño, de enfermedad o dolor¹⁰, hambre, o lapsos prolongados de actividad, reducen el umbral atencional y consecuentemente la eficacia de la misma.

Por último, corresponde que señalemos una tendencia peligrosa en las escuelas actuales, que se extiende cada vez más como una respuesta a una pregunta que no llega a formularse: el diagnóstico del niño desatento y su medicalización. El auge y la banalización de algunas categorías psicológicas y médicas han llevado a una tendencia generalizada a diagnosticar masivamente con el “déficit de atención e hiperactividad” (ADD/ADHD) a niños que simplemente muestran alguna particularidad que los diferencia a veces de la media de sus compañeros y con frecuencia de parámetros estándar construidos desde la teoría que define niños en abstracto e independientemente de las transformaciones sociales en que nos movemos hoy. Con frecuencia constatamos que el niño diagnosticado con déficit atencional, es un niño que tiene un estilo cognitivo que no se ajusta al esperable, o que no acompaña las propuestas del maestro sin tener ninguna dificultad psíquica u orgánica. En esa falta de acompañamiento entran en juego variables de distinta índole, ya del maestro, ya del contexto en que la situación didáctica se despliega que, no bien son tomados en cuenta y repensados, provocan cambios en “el niño que no atiende”. Es necesario pensar en la posibilidad de una inversión al menos parcial de los términos y pensar que si por un

9. Vigotsky ha señalado claramente que la orientación voluntaria y consciente es un rasgo de las funciones psicológicas superiores.

10. Veremos que en los contextos más problemáticos socialmente hablando la referencia, en la palabra de los maestros, a los problemas de salud como uno de los orígenes de la desatención se reitera.

lado la escuela espera a un niño que atienda en clase, aquélla tiene el deber de atender al niño que lo hace y al que, por alguna razón, no lo hace. La atención, entonces, ya como proceso psicológico, ya como rasgo identitario y de reconocimiento, no puede ser nunca unilateral (del niño hacia el maestro que enseña) sino recíproca.

Rendimiento y fracaso

Aprendizaje, rendimiento y subjetividad

Según Silvia Bleichmar¹¹ (2001) la escuela, lugar de socialización obligatoria, puede ser considerado como una nueva oportunidad para la complejización del psiquismo, pues con el ingreso a instituciones escolares se incrementan las oportunidades que cualquier niño tiene para ampliar su potencial simbólico.

Cuando un niño inicia su escolaridad, se integra en una estructura donde nuevos sujetos y objetos se imponen. Con ellos reproduce relaciones semejantes a las experimentadas con los objetos parentales pero que a su vez resisten a sus comportamientos característicos y lo que se producirá, serán formas nuevas de operación de su aparato psíquico. Se instituye así un nuevo modo de funcionamiento psíquico conocido con el nombre de proceso secundario¹². La actividad representativa que caracteriza este período es la producción simbólica, que es la más compleja de las actividades psíquicas.

La complejización del psiquismo se caracteriza por la producción simbólica de un individuo como una actividad sustitutiva que le permite diferir la fantasía que caracteriza su actividad primaria y depositarla parcialmente en representaciones sociales de características simbólicas que atraen y actúan como una nueva oportunidad para el enriquecimiento potencial de los procesos de simbolización.



El éxito en la integración del niño a la escuela, la apertura de la posibilidad de intercambio con los semejantes, el despliegue de un discurso autónomo, son constituyentes e instituyentes de nuevas formas de circulación y descarga libidinal.

El sujeto no se relaciona secundariamente con cualquier sujeto u objeto, sino que se siente atraído por aquellos que convocan aspectos libidinales significativos de su realidad psíquica anterior.

La inscripción social del individuo no depende exclusivamente de los suministros psíquicos primarios, sino de la calidad de la oferta social excelente para su despliegue. La calidad de la oferta social (escuelas atractivas, docentes reflexivos, conocimiento acorde al capital simbólico que los niños traen de sus hogares) son los nuevos facilitadores que potencian la actividad sustantiva que caracteriza las producciones secundarias del individuo.

Patricia Álvarez¹³ (2001) señala que el discurso es una de las formas más complejas de producción simbólica que permite indagar sobre las dificultades, así como medio para interpretar el sentido singular con que un sujeto expresa su conflicto y su modalidad particular de elaboración. El lenguaje como recurso organizador del psiquismo, le permite producir simbólicamente. A través de esta

11. Schelemenson, Silvia (Comp.) (1999). Cuando el aprendizaje es un problema, Río Negro, Educación-aprendizaje, Paideia-Miño y Dávila.

12. Se justifica plenamente que recordemos que proceso primario y proceso secundario definen dos modos diferentes de funcionamiento del aparato psíquico que podríamos caracterizar de manera general –se podría sin duda profundizar– de la manera que sigue: el proceso primario es propio del sistema y de la actividad inconsciente en tanto que el proceso secundario se refiere a la actividad psíquica preconscious y consciente. A los efectos de una comprensión cabal de las formas en que muchas veces los problemas del aprendizaje se nos muestran, esta distinción es fundamental.

13. Schelemenson, Op. Cit. 1999.

producción simbólica que Kristeva (2001) llama "significancia", es decir, esa experiencia de construcción de sentido que no se reduce al lenguaje pero que lo incluye como condición, es justamente el espacio en el cual se manifiestan dificultades que aparecen en el marco del ingreso a la escuela primaria y en el contacto con la lectoescritura como contenido de aprendizaje sistemático.

El enfoque de estas autoras está dirigido a la construcción del vínculo parental en el que el niño debería ser significado fálicamente para devenir en sujeto y poder conjugar el "yo pienso" y así interrogar el campo del Otro. Para que esto suceda, el otro tiene que estar allí sosteniendo la mirada, las preguntas, poniendo el cuerpo, instituyendo en el niño fenómenos de temporalización que le señalen cuáles son los objetos a catectizar. Por eso, no se le presta atención a cualquier objeto, sino a aquellos que fueron señalados por el otro¹⁴. No es menor, entonces, que el niño manifieste la dificultad en el ingreso a la escuela, representante social de la terceridad, del Otro.

La imposibilidad de emplear el lenguaje como herramienta mediadora entre el sujeto y el Otro provoca en el niño un seguro fracaso en la escuela. Y éste equivale a que también le vaya mal con su familia, con sus pares y consigo mismo. Por todo lo dicho, habrá que preguntarse si hay problemas de atención ¿en qué tienen puesta su atención?

Una dificultad aún mayor se presenta en el encuentro con la lengua escrita. Dice Marcela Pereira (1997)¹⁵ que la escritura es un objeto que inaugura un espacio de terceridad. La iniciación en la escritura marca un momento en la construcción cognitiva en el que lo ajeno (legalidad instituida de un sistema con alta valoración para el campo social) y lo propio (cuerpo, inteligencia, deseo) encuentran un espacio privilegiado y necesario de confrontación. La escritura es esa palabra que muestra al sujeto su posibilidad de ser

diferente, de ser autónomo, de ser autor.

Consideramos pertinente incluir también algunas cuestiones planteadas desde el psicoanálisis intentando la búsqueda de explicaciones a los problemas de aprendizaje. Silvia Bleichmar¹⁶ cita a Castoriadis para recuperar esta idea central de que no hay adecuación originaria del sujeto al objeto, no hay relación inmediata al objeto en el sujeto de cultura. Así, "la relación al objeto se ve atravesada desde los comienzos mismos por algo que produce un estallido en su interior, y lo que se introduce es la mediación fundamental dada por el otro humano que parasita en sus sistemas representacionales y sexuales el quiebre de la inmediatez que da surgimiento a la simbolización y a la inteligencia".¹⁷

Aclaremos un poco esta idea que puede tener cierta densidad conceptual, pero que ilumina un aspecto crucial de la experiencia escolar: el maestro es un otro humano, agente secundario de la cultura que hace a la constitución de un sujeto un aporte nada despreciable. Obturar o abrir la curiosidad infantil es una operación que se despliega de manera privilegiada en el escenario escolar, en el cual el maestro –subrogado de las figuras paternas en el psiquismo infantil– puede generar las condiciones para que haya despliegue de la pulsión epistemofílica –orientada hacia el conocimiento del mundo–, para que haya interés por orientarse hacia éste e interpelarlo en el mismo proceso en que el infante se va constituyendo como sujeto.

Se trataría de una lógica identitaria propia de la constitución de un sujeto: yo recorto un conjunto que se convierte en significativo para mí, y a partir de ese conjunto es que separo, clasifico, ordeno, me permito armar un interrogante, una problemática cognitiva. Las fallas de base para el aprendizaje tales como la no constitución de la lógica identitaria o de la lógica aristotélica (lógica de la duda, del tercero excluido, de la contradic-

14. Las dimensiones del otro son diversas. Podemos pensar en el otro del lenguaje (tesoro de los significantes) pero también en el otro imaginario (vía de acceso al primero) encarnado por la madre. En tal sentido es procedente la pregunta ¿Qué objetos señalan estas madres pobres que tienen un mundo de experiencia particular en relación a su origen social y cultural y al mismo tiempo una escolaridad con frecuencia reducida a los primeros tres o cuatro años de la escuela primaria?

15. Pereira, M. (1997) Producción escrita, un recurso terapéutico. En Schlemenson, S y Percia M. (comps) El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires, Miño y Dávila

16. Bleichmar, S. Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva, en Schlemenson, S.(1999) Cuando el aprendizaje es un problema, Río Negro, Educación-aprendizaje, Paideia-Miño y Dávila.

17. Bleichmar, S. Op. Cit. Pág. 20

ción), con las categorías de la clasificación, de la temporalidad, la negación, no son inhibiciones: son problemas que remiten a lo no constituido del yo, y que tienen que ser resueltos para que aparezca por un lado, la posibilidad de organización de esta lógica, y por otra parte, la organización de un ser que pueda preguntarse por sí mismo y por el universo, de un lugar donde instalarse el sujeto.

Es común escuchar a los maestros decir que el niño está distraído cuando puede estar abstraído, es decir, estar frente a un problema existencial serio, por ejemplo el nacimiento de un hermano, el divorcio de sus padres, una mudanza. Está conectado con una parte de la vida psíquica que no le permite acceder a lo exterior, no puede investir el conocimiento porque está tratando de resolver este enigma que lo atraviesa.

La autora presenta los resultados de una investigación acerca de las patologías del tercer mundo, modalidades deteriorantes de la marginación y de las migraciones. Estos resultados dicen que los niños suburbanos migrantes tenían problemas muy graves de conocimiento, mientras que no los tenían los niños pauperizados del cinturón de las grandes urbes industriales que provenían de familias proletarias. Lo que caracteriza a las familias migrantes es la ruptura de ciertas pautas de base de su cultura de proveniencia y su imposibilidad de inscribirse en las nuevas¹⁸. Otro elemento altamente preocupante es el problema de la identidad, en tanto identidad en crisis por la transculturación. Un descenso social hoy, y pensemos con qué frecuencia en la Argentina de los últimos años hemos asistido a procesos que lo incluyen, es una transculturación que puede también generar enormes problemas en los procesos de pensamiento. Es fundamental considerar la cultura de procedencia para tener en cuenta las formas singulares en que las constelaciones psíquicas se han organizado y el efecto –a veces impacto– de la confrontación de esos sujetos

infantiles con realidades nuevas y novedosas a la vez.

Castorina (1999)¹⁹ señala que el aprendizaje escolar es multidimensional y esto implica que las preguntas propiamente cognitivas se sitúen en el marco de la práctica educativa: intervención de la enseñanza, la actividad cognitiva sobre un objeto peculiar, la buena enseñanza, y en una interacción social.

Afirma además que el proceso de adquisición de saberes en la sala de clases es una apropiación de contenidos curriculares, estableciéndose una relación sistemática entre el saber a enseñar, los procesos cognitivos de los chicos y la intervención docente. Piensa a los docentes como mediadores que transmiten los productos objetivados de la cultura a los niños.

En el entramado de las relaciones constitutivas de la tríada didáctica (alumno–contenido–docente) hay algunos aspectos importantes a considerar: la transposición, porque suele involucrar una deshistorización, una desproblematización de los saberes científicos o su sobresimplificación, que influye sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje; las representaciones de los docentes, es decir, la clasificación que realizan sobre sus alumnos por la que tienden a anticipar el éxito o el fracaso de los mismos; el proceso de interacción social, “matriz social de interacción”²⁰, en la que el conflicto socio–cognitivo tiene un lugar privilegiado; los saberes previos constituidos a lo largo de prácticas sociales fuera y dentro de la escuela y ponen de relieve las diferencias producidas entre los niños según su pertenencia social y las heterogeneidades culturales; contratos implícitos entre alumnos, contenidos y docentes.

Finalmente, señala algo que para esta investigación tiene relevancia, dice que el desarrollo de los conocimientos está traccio-

18. Este es un problema no menor en nuestra investigación: una parte muy importante de los niños que asisten a las escuelas de la muestra ubicadas en la zona sur, vienen de países vecinos (zonas más bien rurales que urbanas) o lo han hecho sus padres. Se produce para estos niños, y también para sus padres que cuentan con más recursos, un verdadero trabajo de adaptación a unos códigos sociales y lingüísticos, a un formato escolar, a unos contenidos y a unas rutinas diferentes. En una escuela de la zona (no de la muestra) una maestra advierte a su alumno boliviano que está en la Argentina y, por lo tanto, debe llamar a los útiles escolares de la forma en que se lo hace acá: al tajador debe llamarle sacapuntas!!!

19. Schelemenson, Op.Cit, 1999. Cap. La complejidad del aprendizaje en la sala de clase.

20. Matriz social de interacción: espacio social en el cual el niño interactúa con otros y que le permite avanzar en sus aprendizajes.

nado por el “saber enseñar” que es en parte de la cultura y por ello involucra una mediación indispensable del maestro. Debido a esto, el tipo de intervención incide en la apropiación de los saberes, esto es, puede promover, interferir o coartar la interacción con los objetos de conocimiento. Es el profesor quien determina en gran medida, con sus actuaciones que la actividad del alumno sea más o menos constructiva, que se oriente en uno o en otro sentido, en definitiva, que genere unos determinados aprendizajes.

Todo lo hasta aquí expuesto da cuenta de la importancia que tiene en esta investigación el lugar del Otro mediador, que interviene en la simbolización que el sujeto realice de la realidad, es decir, el conjunto de representaciones que de ella construye. Cuando hablamos del Otro pensamos en un otro de la familia del sujeto, pero también más allá: un otro docente, escuela, comunidad, sociedad.

Dónde empieza el fracaso

En ocasiones, las dificultades o problemas de aprendizaje pueden producirse por desfase existente entre los recursos que los niños desarrollan en su medio social y familiar y los que la escuela presupone y demanda a través de sus propuestas. Lógicas y estilos cognitivos diferentes que condicionan el aprendizaje. ¿Por qué no pensar entonces que la falta de atención o la desatención sea producida por un fenómeno como el que mencionamos, basándonos en una investigación de Montserrat de la Cruz (1991)²¹?

Agrega la autora que la escuela debe reconocer esta realidad y a partir de este reconocimiento, ocuparse de generar propuestas que tiendan puentes entre la actividad cognitiva predominante y la que la escuela tiende a priorizar. Si la socialización secundaria irrumpe y contraría aspectos esenciales de la construcción del mundo, de la realidad y de la propia identidad, lo hace también con el propio yo del sujeto, es decir, se convierte en un ataque a la identidad. Lo que la escuela debería

sostener es una práctica provista de sentido, al servicio de las personas a las que va dirigida.

Nos parece importante incluir los planteos de Ignacio Lewkowicz (2004)²² quien al respecto afirma que las escuelas posnacionales se han transformado en “galpones”, en los que se carece de cohesión lógica y simbólica. Se trata de espacios físicos en los cuales coinciden sólo materialmente los cuerpos, pero no garantizan una representación compartida. Allí cada uno arma su propia escena y las condiciones de un encuentro no están garantizadas.

La metáfora del galpón nos permite nombrar lo que queda cuando no hay institución: una aglomeración de materia humana sin una tarea compartida, sin una significación colectiva, sin una subjetividad común.

*Lo que la escuela debería
sostener es una práctica
provista de sentido,
al servicio de las personas
a las que va dirigida.*

Se produce una desconexión subjetiva entre interpelación y respuesta, entre el agente convocado y el agente que responde, entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real.

Cristina Corea (2004)²³ suma a lo dicho anteriormente, su análisis acerca de la subjetividad²⁴ construida en este tiempo *massmediático*. Entonces sostiene que la subjetividad informacional o mediática se nos presenta como una configuración bastante precaria e inestable; el discurso mediático

21. Schelemenson, OP.Cit. 1999. Recursos cognitivos en sectores sociales marginales: ¿huellas del bricoleur?

22. Corea, Cristina y Lewkowicz, I. (2004) Pedagogía del aburrido. Bs. As. Paidós.

23. Corea, Cristina y Lewkowicz, I. Op.Cit.

24. Subjetividad definida como un modo de hacer en el mundo y con el mundo, un modo de hacer con lo real según la define Buber.

produce actualidad, imagen, opinión y el discurso pedagógico requiere de instrumentos muy distintos a los producidos por el mediático: memoria, atención y pensamiento. El discurso mediático requiere exterioridad y descentramiento, vale decir: "hago además otras cosas, por ejemplo, miro la televisión y escribo". Como nuestras prácticas cotidianas están saturadas de estímulos, entonces, la desatención o la desconexión son modos de relación con esas prácticas o esos discursos sobresaturados.

El análisis de Corea es interesante para comprender, en parte por cierto, alguna de las posibles causas de desatención que presentan los niños y jóvenes en la escuela. La autora continúa exponiendo que si pensamos en la subjetividad contemporánea veremos que en ella predomina la percepción sobre la conciencia. La conciencia y la memoria funcionan sobre signos, símbolos, marcos significantes, huellas; la conciencia se organiza sobre elementos que pueden ser recuperados por la memoria. La percepción aparece como efímera, no alcanza a afirmarse. Un ejemplo de lo expresado puede ser el del "zapping": se ve la imagen pero no se percibe el tema o el contenido de la imagen. Ésta llega como precepto pero no como mensaje, no como signo; la imagen se percibe como estímulo, no se recibe como una unidad de la conciencia.

Sostiene la autora que lo que la saturación de estímulos produce son los hiperkinéticos y los aburridos, dos efectos diferentes y complementarios de la saturación mediática. La saturación produce desconcentración. Ante la excesiva sollicitación del medio, el sensorio se repliega. Agrega que el ADD²⁵ podría ser uno de los modos en que se configura la subjetividad contemporánea.

En la escuela, el niño emplea los mismos modos de aprender con los que opera como usuario de los medios, se conecta o se desconecta. Tal vez sean estos modos de operar los que habría que analizar para encontrar otras causas de la falta de atención o del desvío de la atención. Tal vez en las respuestas a la pregunta: Cuando te distraés en clase, ¿por qué te distraés?, se puedan rastrear elementos que revelen el pensamiento del niño.

Lewkowicz²⁶ se pregunta: ¿Cómo se hace para escuchar lo que piensa un niño? En la familia, en la escuela, lo que detiene la interrogación sobre el estatuto del pensamiento es la suposición de saber; si algo se sabe, el pensamiento es sólo un mecanismo para llegar a eso que se sabe; y si el pensamiento anda por caminos que no se orientan hacia eso que se sabe, no es pensamiento, sino problema de conducta, enfermedad mental, trastorno de aprendizaje. Y si el pensamiento transcurre por otros caminos, hay desórdenes de la atención porque no se tiende a lo que se tiene que atender. Las instituciones están montadas de manera tal que se instala el modelo ya hecho de qué es pensar, y entonces no pueden escuchar el pensamiento de los niños en tanto niños, porque sólo pueden reconocerlos como hijos o alumnos.

El pensamiento se define por su capacidad de generar otros pensamientos. El pensamiento no se queda quieto. El saber puede acumularse, pero el pensamiento es una actividad y las instituciones están orientadas para que los chicos piensen conforme a normas, no para que piensen.

Bandura (1987)²⁷ sostiene que el aprendizaje está regulado por cuatro procesos constituyentes: atención, retención, producción, motivación. El proceso que nos interesa es el de atención. Según la autora, la atención selectiva es una subfunción crucial del aprendizaje por observación; la atención incluye la exploración del entorno y la construcción de percepciones significativas. Para que esto suceda, los acontecimientos modelados no deben exceder las habilidades cognitivas del observador, si no el aprendizaje será fragmentario. Cuantas más habilidades cognitivas y conocimientos previos posea el sujeto, más sutil será la percepción. El individuo presta gran atención a las ejecuciones modeladas que producen consecuencias gratificantes, pero hace caso omiso de aquellas sin efectos aparentes. Si éstas son las características que favorecen el funcionamiento óptimo de la atención y ésta constituye un proceso componente del aprendizaje, habrá que pensar cómo se presentan los contenidos en el salón de clases para lograr que el proceso se desarrolle de la mejor forma.

25. ADD: síndrome de desatención con o sin hiperactividad.

26. Lewkowicz, Ignacio Op.Cit, en ¿Existe el pensamiento infantil?

27. Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Madrid: Martínez Roca.

Los niños que no atienden

Cuando los niños no “atienden” a lo que la escuela necesita o pretende que atiendan, inevitablemente se produce el fracaso. Éste, como lo exponen Gluz, Kantarovich y Kaplan (2005)²⁸, puede concebirse desde dos perspectivas: un determinismo biológico o ambientalista. Emplean para dar una suerte de definición, dichos populares respectivamente: “lo que natura non da, Salamanca non presta” y “de tal palo, tal astilla”. Es decir, el que fracasa es el niño por sus propias posibilidades biológicas o por su pertenencia social.

La escuela consagra la cultura legítima, aquella que corresponde a la clase social dominante. Ante ella, los alumnos de sectores populares se encuentran sin herramientas de partida para apropiarse del saber escolar y fracasan por esta imposición de una cultura que representa los intereses de un sector social y relega la propia. Entonces, el éxito o el fracaso en la escuela y la distribución de los estudiantes se deben a las diferencias en la distribución del capital cultural²⁹ entre los estudiantes pertenecientes a las diferentes clases y no a sus méritos individuales o por antecedentes familiares.

Las autoras señalan que las trayectorias escolares se construyen en la particular amalgama de situaciones socioeconómicas, las condiciones institucionales y las estrategias individuales puestas en juego. Es decir, aquello que la institución impone a los actores tanto como el modo en que los individuos dotan de sentido a los elementos del sistema escolar. La escuela tiene una responsabilidad insoslayable. Ella puede brindar la posibilidad de permitir la entrada al conocimiento de un mundo diferente, nuevo y otorgar nuevos sentidos a la experiencia social y escolar de los sujetos, superando las condiciones de origen. **Cuando un sujeto experimenta el afán de saber, no lo pierde jamás; es entonces cuando las barreras sociales que articulan orígenes y destinos, ya no actúan de forma eficaz y selectiva.**

Al igual que en el caso de las condiciones socioeconómicas, el origen étnico estructura una serie de representaciones acerca de las capacidades de aprendizaje y necesidades de acceso al conocimiento que delinear profecías autocumplidas, cercenando las posibilidades de acceso igualitario a los saberes. La imagen que la escuela les devuelve a estos niños con respecto a su posición en una jerarquía de “excelencia” educativa, es parte del complejo proceso por el cual cada uno valoriza o desvaloriza la imagen acerca de sí mismo. Pero, más aún, estas imágenes configuran escenarios de aprendizaje diferentes y más específicos, desiguales para unos y para otros.

Las cuestiones planteadas por las autoras mencionadas nos habilitan a pensar el fracaso del sujeto causado por el fracaso de la escuela. Entonces podemos decir como lo presenta Corbo Zabatel (2003)³⁰ que hablar de fracaso escolar es considerar la cuestión desde una lógica culpabilizadora que recae siempre sobre el sujeto y así omite el carácter social de éste y en consecuencia, no se pregunta por las condiciones de producción de ese fracaso.

¿Cuándo podemos hablar de éxito en la escuela?, se pregunta el autor. Entonces, el éxito se produce cuando el alumno aprende lo que la escuela le propone, en el tiempo que la escuela espera y con la metodología escolar. Por consiguiente, los que no consiguen esto fracasan, se quedan en el camino. En realidad, lo que denuncia el fracaso es el fracaso en la escuela. Inevitablemente este desplazamiento provoca una herida narcisista para la escuela y para el maestro, afirma Corbo Zabatel. Agrega el autor, que para pensar el fracaso en la escuela es necesario salirse de ella, ponerse y poner a la escuela en red. Es la oportunidad para partir de lo que tenemos y no tomarlo como limitación que impide la transformación.

28. Gluz, Kantarovich y Kaplan (2005) La escuela: una segunda oportunidad frente a la inclusión. En Ensayos y experiencias. Ediciones Novedades Educativas N°46. Colección Psicología y Educación. Buenos Aires.

29. Llamamos capital cultural a todos aquellos elementos culturales que construye una sociedad y que se incorpora hecho cuerpo en las personas a través de la interiorización de disposiciones duraderas que se inician en la socialización dentro de la familia y que requieren un trabajo individual que no puede suplirse.

30. Corbo Zabatel, Eduardo. (2003) El fracaso en la escuela. Perspectivas, reflexiones, intervenciones. UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires. Secretaría de Publicaciones.

Rendimiento y fracaso como construcciones escolares

Las categorías de rendimiento y fracaso impregnan la vida de la escuela y tienen orígenes y efectos diferentes. El rendimiento está asociado a la productividad –categoría que colonizó la escuela bajo el formato de rendimiento escolar, logros, contenidos básicos, etc.– que difícilmente se compatibiliza con la tarea de aprendizaje que en la escuela es, en principio, la hegemónica. La categoría del fracaso por su parte, tiene un estatuto más generalizado. Fracasar en cualquier terreno es una experiencia que compromete la vida toda y que, cuando se despliega en la escuela, constituye la simiente de la cual muy probablemente resulten percepciones de sí mismo más inhibitoras que generativas.

Fracasar en cualquier terreno es una experiencia que compromete la vida toda y que, cuando se despliega en la escuela, constituye la simiente de la cual muy probablemente resulten percepciones de sí mismo más inhibitoras que generativas.

Son categorías asociadas a algún tipo de medición necesaria e inevitable, pero no por ello menos problemática. Resultan de algún tipo de evaluación, lo que no es algo menor, porque implica cuestiones objetivas y subjetivas del evaluador, del evaluado, de los instrumentos empleados a tal fin y lo que no es menos importante, cuestiones relativas al qué de lo evaluado. La naturalización de mecanismos áulicos y obsoletos de evaluación es acompañada por el diseño de instrumentos que cuando se aplican a nivel nacional, por ejemplo, no son menos problemáticos, dado que con frecuencia se ha venido evaluando con idénticos instrumentos a alumnos muy diferentes que hacen su trayectoria escolar en escenarios muy distintos.

Es claro que las críticas realizadas a los programas nacionales de evaluación de rendimiento, siendo justas en algunas de sus dimensiones –otras son insostenibles– (Tenti

Fanfani 2001) no relativizan la idea de la necesidad y del deber que el sistema público tiene de saber hasta dónde y cómo llega, cuál es al alcance de sus acciones, quiénes y cuántos quedan por fuera de ellas y por qué.

Éste es un problema central porque nuestras escuelas están llenas de sujetos a los que les va mal. Debemos a Perrenoud (1990) el énfasis puesto en la experiencia del fracaso en relación a un cierto concepto de excelencia que es fabricado por el propio sistema educativo. Éste resulta de lo que el sistema y sus actores piensan y dicen acerca de la excelencia y que culmina en una definición taxativa o en una vaga noción que, en cualquier caso, no admite discusión.

“El alumno tiene problemas de atención en clase”

Es una expresión con que psicopedagogos y padres están familiarizados y que intenta explicar por qué el alumno/niño no aprende como se espera que lo haga.

En general, este tipo de explicación tiene diferentes efectos según los contextos en que se formule, aunque en general prescinde de aspectos tales como la motivación o desinterés generados por la tarea. Entre los sectores socialmente aventajados, abre la posibilidad de una consulta psicopedagógica o psicológica que puede tener un desenlace directamente relacionado con la idoneidad del profesional para dar cuenta de la complejidad de los procesos de aprendizaje, arbitrar las condiciones para algún tipo de apoyo escolar, o en su defecto, llevar a diagnósticos (déficit atencional, hiperactividad) que culminan con la medicación del niño/alumno. En los sectores socialmente vulnerables, la consulta psicopedagógica es ocasional y en general, esas pala-



bras implican un cierre a la posibilidad de que el niño/alumno aprenda: si no atiende en clase es porque “tiene problemas familiares”, porque “en la casa no se preocupan”, o “tiene problemas económicos”.

Lo que debería convertirse en una explicación o en un intento al menos, se convierte en una culpabilización de la familia del niño y, por lo tanto, del niño mismo. En el mejor de los casos, se derivará al niño a un equipo de orientación que, según lo desbordado que esté por las innumerables y variadas demandas, podrá atender al “niño con problemas de atención” muy esporádicamente y en buena medida sin éxito, porque el niño de marras no tiene problemas de atención, ya que cuando el maestro propone los objetos de conocimiento desde sus usos sociales propios (Lacasa, 1994), cuando organiza la dinámica del aula de acuerdo a las lógicas del que aprende y no centralizadas en los formatos del que enseña, y trabaja de manera diferenciada respetando tiempos y diversidades cognitivas, ese niño/alumno atiende y aprende.

La desatención de un alumno en clase se vuelve así una observación predictiva: el niño empezará un recorrido paralelo al de los que sí atienden y comprenden y ese paralelismo puede manifestarse en forma de una conducta perturbadora que actúa como distractor de los atentos, que lógicamente altera la dinámica de la clase y que se acota con su reducción a categoría de problemas de conducta. Curioso recorrido, el problema de atención (de estatuto psicológico) culmina en un problema de conducta (problema de valoración teñida de apreciaciones morales). ¿Es necesario señalar que este desplazamiento implica la consolidación de una categoría –la del alumno que no atiende– que se expresa en bajo rendimiento, repetición de grados, sobreedad y al final en deserción? ¿Es necesario recordar que esta categoría tiene entre la población de niños en situación de pobreza unos efectos que hacen al destino de ese niño? Por último, ¿es necesario recordar que con frecuencia se establecen entre la situación de pobreza de los niños y su rendimiento escolar, relaciones demasiado lineales que no nos ayudan a entender por qué muchos niños en situación de pobreza, realizan trayectorias escolares exitosas?

La pobreza

¿De qué hablamos cuando hablamos de pobreza?

Pregunta obvia, pero no tanto toda vez que palabras como pobreza, exclusión, etc., se utilizan hasta el hartazgo con el consiguiente efecto de vaciamiento por un lado y de confusión por otro, que lleva a que cuando hablemos de pobreza podamos estar hablando de cosas muy distintas. De manera tal que no está mal que mínimamente nos detengamos en algunas precisiones al respecto.

Si bien no se trata de hacer una historia de las pobrezas (Villareal 1996) y de las funciones sociales que en distintos momentos han tenido los pobres, corresponde que señalemos que al menos en nuestro escenario y en otros similares, la pobreza va asociada a una segregación multidimensional (en nuestras salidas “culturales” con los niños del Proyecto ‘A la escuela hoy y mañana’ todos recibimos con frecuencia miradas que, ya revestidas de generosa comprensión o de inocultable desagrado, denuncian lo desubicado de la presencia de un montón de niños pobres en lugares en los cuales su tránsito no es causal ni esperado).

Esa segregación incluye también al trabajo, al que se accede con dificultad, con mucha dificultad, y a la fragmentación de los modos de vida conocidos, de las representaciones construidas del mundo y del otro.

Como dice Marie Thérèse Espinase (2004) “se habla de jóvenes, de familias, de barrios en dificultad, sin precisar de qué dificultad se trata. Existe no obstante una pobreza visible: los sin casa, por ejemplo, pero se ignora que la pobreza cubre un campo mucho más vasto”.³¹

La pobreza es una categoría económica pero no solamente eso, si bien se admiten parámetros por debajo de los cuales se es pobre o muy pobre, nos dice poco de la pobreza y los pobres, porque básicamente los reduce a una cifra, un porcentaje.

31. Grande pauvreté et réussite scolaire de l'école au lycée. 28-30 octobre à l'IFUM de l'academie de Nice.

La pobreza es sin duda una categoría económica que remite a una dimensión monetaria que se origina en la comparación o análisis de los ingresos de las personas y como consecuencia de ellos, a unas condiciones de vida particulares que varían según la proveniencia social, cultural o incluso nacional de esos pobres tanto como el hecho de ser lo que se denomina un pobre estructural (un pobre de siempre, de generaciones) o un nuevo pobre (aquel que ha pasado a engrosar las estadísticas en los últimos años y sobre todo por efecto de la debacle del 2001).

En esta otra vertiente de la pobreza corresponde citar el acceso a bienes y servicios a causa de los costos de los mismos, con frecuencia fuera del alcance de los pobres y por efecto de una distribución territorial de los mismos, que fomenta esta distancia entre bienes culturales y pobreza, por ejemplo. Para el caso de la ciudad de Buenos Aires, la distribución de los espacios de producción cultural (en el sentido convencional del término) es extraordinariamente desigual. En la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, especialmente en el área en que venimos trabajando la presencia de la cultura oficial –que no es la única pero es la que por lo menos el Estado debe garantizar– es inexistente: museos, teatros, cines, centros culturales no están disponibles. Se argumentará que a media hora de distancia empieza una proliferación de estos espacios, lo cual es correcto, pero también lo es el afirmar que (y nuestra experiencia en el trabajo con padres y niños es elocuente) no se trata de una distancia material sino simbólica, que los circuitos culturales para esta población aparecen como algo muy poco conocido y, sobre todo, remoto en términos de posibilidades de acceso a ellos y hasta de la percepción de un derecho relativo a su usufructo.

La muestra

La inicial intención comparativa del estudio llevó a indagar en escuelas claramente diferenciadas. De un total de cuatro, dos están en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires (Barrio Villa Soldati y Samoré) con población muy homogénea y diversa a la vez, que hace que en estas escuelas la asistencialidad implique prácticas que ocu-

pan mucho tiempo y esfuerzo. Se trata de una asistencialidad que procura sin éxito neutralizar las “fallas del mercado” que nada tienen de incidental: la generación de pobreza y desempleo, en el modelo neoliberal, es un síntoma más de lo que no funciona de la “eficiencia” del mercado. Así, pobreza y desempleo no son sólo deseables sino que son un efecto estructural del avance del mercado y del (falso) “achicamiento” del Estado (Borón, 2001).

Decíamos, homogeneidad y diversidad: no hay una sola pobreza, hay muchas y no estamos hablando solamente de niveles de satisfacción de necesidades básicas, estamos hablando de la coexistencia de pobrezas construidas en diferentes escenarios nacionales e internacionales (la presencia de niños de países limítrofes y no tanto, en estas escuelas es muy importante) y en momentos históricos distintos. Así podemos diferenciar los pobres de los asentamientos de los pobres de las villas, los pobres que llevan años viviendo en algunos de esos emplazamientos y los que han llegado recientemente, por ejemplo, a partir de la crisis de Bolivia de fin del año 2004.

En esta parte de la ciudad ubicamos a dos escuelas de las que proporcionaremos algunos datos cuantitativos y cualitativos que permitan una comprensión del escenario de la indagación.

La primera de ellas tuvo durante el año 2005 un promedio de 800 alumnos,



habiendo empezado con 831. Tiene 32 secciones de grado de primaria común, tres grados de Aceleración Primaria³² (4º, 5º y 6º) y dos grados de Educación Especial. Cuenta con treinta y cuatro docentes de primaria común y dos docentes de Educación Especial, más dos maestros bibliotecarios y un docente extracurricular de ajedrez. Además, como docentes del Área Curricular de Materias Especiales cuenta con tres docentes de Educación Musical, seis de Educación Física, más dos de Campamentos, tres para Educación Plástica, tres más para Educación Tecnológica; cinco docentes de planta para Idioma Extranjero de los cuales durante el 2005 sólo trabajaron dos (los alumnos de un turno completo no tuvieron idioma) y un docente en Informática.

La escuela tiene servicio de comedor³³ que se presta gratuitamente a todos los alumnos que lo solicitan, que en el caso de esta escuela, alcanza al 98% de los mismos. El servicio de desayuno y merienda se ofrece con características similares al servicio de comedor.

Respecto a la composición social del alumnado en esta escuela podemos decir que los alumnos provienen del barrio de Villa Soldati (la escuela está ubicada en un Complejo habitacional con viviendas que en su origen fueron relativamente confortables, que algunos van perdiendo por falta de pago, con servicios básicos, y con escaso o nulo nivel de mantenimiento de los espacios comunes y propios), de un asentamiento debajo de una autopista (viviendas sumamente precarias, inundables, con letrinas, luz "colgada" y agua en canilla común). No existen formas de organización comunitaria y este como otros asentamientos, están manejados por "punteros" políticos que gestionan a su vez comedores o merenderos; y también provienen de algunos otros asentamientos que compartiendo algunas características, se diferencian por un nivel de precariedad edilicia menor y algún tipo de organización comunitaria en torno a servicios médicos y sociales.

La segunda de estas escuelas tiene 870 alumnos distribuidos en treinta y cinco grados de primaria común. Esta escuela cuenta con un Grado de Integración (que constituye una experiencia nueva en la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires).

Respecto al personal docente, la escuela cuenta con treinta y cinco maestros/as de primaria común, cuatro de Educación Especial; dos bibliotecarios, tres de Educación Musical y cinco maestros de Educación Física, tres de Educación Plástica, tres de Educación Tecnológica, cuatro de Idioma Extranjero (inglés) y uno de Informática.

Esta escuela no presta servicio de comedor y sí de desayuno, merienda y refrigerio.

Respecto a la población escolar, la misma procede de cuatro barrios y tres villas vecinas, caracterizándose estas últimas por atributos similares a los que reseñamos en el caso de la escuela anterior, en cuanto a ocupaciones laborales familiares, presencia de alumnos extranjeros, nivel educativo de los padres, etc.

Las otras escuelas

La primera de las otras dos escuelas, ubicada en el barrio Colegiales tiene una matrícula de 310 alumnos entre ambos turnos, distribuidos en 16 grados, de los cuales nueve funcionan en el turno mañana y siete en el turno tarde.

La planta docente se integra con 41 maestros de grado y 4 docentes extracurriculares. Esta escuela no presta servicio de desayuno, merienda, ni comedor.

En lo relativo a la composición social del alumnado, la misma es bastante homogénea, siendo las familias de las que proceden, de la zona de influencia de la escuela (fami-

32. Grado de aceleración es un programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires.

33. El servicio es provisto por la Secretaría de Educación, a través de concesiones que se licitan cada 2 años. El menú es el mismo para todas las escuelas de la ciudad y está armado por nutricionistas, procurando satisfacer los requerimientos nutricionales de los niños en edad escolar (y las exigencias de los concesionarios en relación a sus utilidades) El menú es variado y se repite cada tres semanas. Consiste en un plato y postre (casi siempre fruta de estación), más pan y agua.

lias de clase media), predominando en ellas padres con estudios medios completos y universitarios. Muchos padres son profesionales universitarios y otros están vinculados al mundo del arte. Se trata de niños pertenecientes a familias muy participativas en relación a la escuela de sus hijos, con una valoración alta de la escuela pública.

Estos niños en su mayor parte realizan fuera del horario de clases actividades complementarias a su educación escolar en relación a idiomas, arte, informática, deportes.

La segunda escuela ubicada en el barrio de Almagro difiere un poco de la anterior y mucho más de las dos primeras. Tiene una matrícula de 700 alumnos, de los cuales 400 asisten al turno mañana y 300 al turno tarde; con 14 grados a la mañana y otros tantos a la tarde. Tiene un plantel de 28 maestros de grado que se distribuyen 14 a la mañana y 14 a la tarde, 2 de Apoyo Pedagógico, 2 bibliotecarios, 5 de Educación Física, 2 de Tecnología, 2 de Música, 3 de Plástica, 2 de Teatro y 2 de Computación.

La población de alumnos de esta escuela tiene un nivel de heterogeneidad mayor que la anterior, pero su alumnado en un 15% proviene de familias pobres que utilizan los servicios de comedor y reciben ayuda de la Cooperadora. Un porcentaje similar corresponde a un sector de clase media alta y el resto a sectores medios que, como todos, sufrieron la pauperización del 2001. Los padres de estos niños tienen en general un nivel educativo medio completo y un sector (aproximadamente 15%) son profesionales. Una cantidad menor no significativa, 4%, tiene hecha la escolaridad primaria y en algunos casos, incompleta. La comunidad docente tiene fuerte compromiso con la institución. Es una escuela demandada por la comunidad mientras que el clima de trabajo repercute en una actitud entusiasta por parte de los niños respecto a su asistencia a la escuela.

El servicio de comedor es usado por 125 alumnos, y hay servicio de desayuno y merienda.

Acerca de los aspectos metodológicos

El trabajo de campo y las técnicas

Nos anticipamos a posibles cuestionamientos en relación a este aspecto, simplemente porque la opción por una metodología que no tuviera un rigor limitante fue una elección. Primero, porque se trata de una metodología de la investigación que debe irrumpir, inmiscuirse en escenarios en los que la observación de lo que sucede allí, genera diferentes respuestas (lo veremos en el apartado siguiente); luego se trata de que hemos hecho un recorte necesario y fundado, pero que no deja de tener un margen de arbitrariedad sobre los sujetos de nuestra indagación.

Hay que tener presente que las cuestiones epistemológicas y metodológicas se resignifican en el campo; un director predispuesto, un maestro reticente a una entrevista, chicos con muchas ganas de hablar plantean nuevos desafíos a la investigación. Tenemos que pensar con los sujetos y asociar la investigación a la acción. Los docentes y los desertores presentes no deben aparecer únicamente como datos o representaciones, deben formar parte del curso de la investigación.

Nuestra opción fue la de estar allí, implicarnos en un ejercicio de acercamiento y distancia con el que otras intervenciones nos tienen familiarizados, relativizando cuestiones importantes, sin duda, como la neutralidad valorativa, las estrategias que nos permitieran una delimitación de los lugares, etc. Esto implica evitar el riesgo de que en aras de un purismo metodológico que juzgamos difícil, terminemos excluyendo a los sujetos como tales en un proceso de investigación que quiere poder decir algo de lo que pasa justamente con los sujetos. En definitiva, no se trata de otra cosa más que de entender la realidad, sus procesos y resultados desde la situación de los actores, indagando, preguntando, observando en los escenarios donde los fenómenos que nos interesan se despliegan y aun dentro de ellos.

Decidimos que la técnica, en tanto que es la que se refiere a diseños de investiga-



ción, criterios de calidad e instrumentos de recogida de datos, fuera más allá de controversias del tipo hermenéutico/interpretativo versus información cuantitativa que también presentamos en un apartado con sus respectivos gráficos, y permitiera la recuperación de los sujetos y de los procesos que esos sujetos encarnan. Por otra parte, la diversidad de fuentes, instrumentos e investigadores que han constituido datos relevantes de este proyecto (ver Constitución del Equipo y los instrumentos de recolección) permiten algunas de las formas de triangulación (Cohen, Manion y Morrison, 2000) que suplen lo que podría pensarse como una debilidad metodológica.

Las condiciones del “trabajo de campo”

No es ésta una investigación etnográfica que requeriría una estancia más amplia en el campo, una reflexión teórica específica, un registro sistemático de las intervenciones para dar cuenta de procesos, de movimientos, de estructuras a lo largo de un periodo determinado, lo que no constituye nuestro objeto. Sin embargo, hemos estado en estas escuelas, hemos entrado a unas escuelas particulares, a unos edificios escolares, hemos dialogado con sus directores, hemos visto a “la señora de la jarra de leche”, hemos interactuado con los

alumnos y alumnas de estas escuelas, y ellos también nos han visto. ¿Una anomalía? ¿Una interrupción? Seguramente una interrupción en la vida diaria de estas escuelas que produjo efectos: maestros intentando terminar encuestas, otros respondiendo entrevistas, tiempo de clase voluntariamente dedicado a atender a los investigadores, alumnos con ganas de hablar, directores desplazando otras demandas para atenderlos, etc.

Intervenciones múltiples: intervenir con la palabra, con la postura corporal, con los gestos, con un manojito de fotocopias y una lista de preguntas a las que llamamos "encuestas" y "entrevistas" respectivamente. Intervenir con o intervenir contra, las formas múltiples de la intervención nos convencen, muy a pesar de los rigores metodológicos, de que, según la afirmación geertziana³⁴, hemos estado allí. Enojamos a algunos maestros o entusiasmamos a otros, escuchamos alumnos y seguramente hemos desoído a otros, acordamos o nos desencontramos con los directores, y a pesar de ello, o por ello, pudimos ver qué era "lo que ocurría" en las escuelas. Y acá las sensaciones son dispares. A veces lo cotidiano escolar se nos ofrecía sin ninguna mediación, otras requería una presentación; otras, se ocultaba a nuestra visión. Por ello, sin pretender afirmar que hemos observado la cotidianidad de las escuelas, podemos decir algunas cosas sobre las que hemos visitado.

Los instrumentos de recolección de datos

Dado que el objetivo fue relevar información con fuentes muy diversificadas, lo que resultó especialmente problemático en el caso de los niños, optamos por:

- ❖ Aplicación de una lista de frases incompletas.
- ❖ Aplicación de un breve cuestionario.
- ❖ Dramatización de escenas escolares con los niños.

Sin pretender afirmar que hemos observado la cotidianidad de las escuelas, podemos decir algunas cosas sobre las escuelas que hemos visitado.

- ❖ Grupos focalizados con los niños.
- ❖ Entrevista en profundidad con maestros.
- ❖ Una encuesta autoadministrada con maestros.
- ❖ Registro sistemático de las intervenciones.
- ❖ Observación participante.
- ❖ La lista de frases incompletas se aplicó a los más pequeños de los tres primeros grados procurando que pudieran completar frases donde se hiciera referencia a la situación didáctica, a las condiciones en que éstas se vuelven más atractivas y las circunstancias en que el aprendizaje se complica.
- ❖ El cuestionario para los niños más grandes fue breve y buscó que respondieran con sus recursos (los más pequeños respondieron, a veces, verbalmente y se tomó nota de sus respuestas) acerca de la escuela y su para qué, el aprendizaje y sus condiciones y el lugar y características del maestro cuando se aprende bien. También se procuró relevar la diferencia que, desde la mirada del niño, hay entre su experiencia en el nivel inicial y la actual.³⁵
- ❖ La dramatización de escenas escolares procuró por vía del juego dramático (un recurso psicopedagógico válido), acercarnos a la escuela, al aula y a lo que en ella pasa, tal

34. Geertz; Clifford (1988) La interpretación de las culturas. Barcelona Gedisa. Este autor plantea que la construcción de un texto etnográfico que intente dar cuenta de los significados culturalmente compartidos implica una retórica, una forma de escritura literaria. El objeto del mismo es dar cuenta de que el antropólogo ha estado allí y por lo tanto, puede demostrarnos la validez de las interpretaciones que realiza.

35. Esto requiere identificar en la población de niños el pasaje o no por la escolaridad inicial, dato fundamental respecto al cual no carecemos totalmente de información. Por algunas de las actividades del CEES a que hemos hecho referencia sabemos que ya por el carácter migrante de las familias, ya porque la educación inicial no tiene desarrollo en sus países de origen, muchos de estos niños no han tenido un pasaje por esa etapa de la escolaridad o han tenido un recorrido que la migración de la familia ha abortado.

como el niño lo ve, por una vía indirecta en que los niños proyectan su mirada de la cotidianidad de la escuela, simbolizándola lúdicamente.

❖ El grupo focalizado, técnica de la investigación sociológica, permitió relevar información en un contexto diferente al del cuestionario o la entrevista, sobre todo a partir de las interacciones que se producen durante su desarrollo, las que no se producen con otras técnicas.

❖ El registro sistemático de las intervenciones es un aspecto importante de la investigación en tanto permitió contextualizar la información relevada desde una mirada que, sin ser etnográfica, recupera la dinámica de la cotidianidad de la escuela.

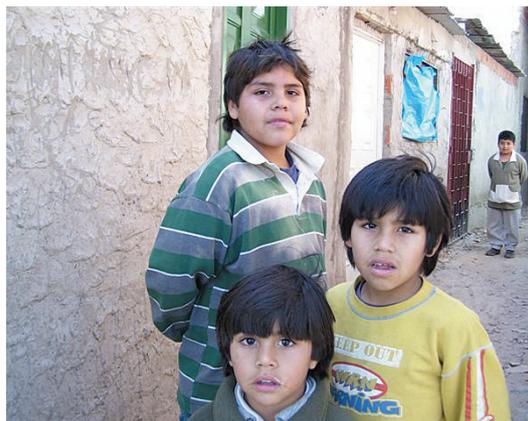
❖ La observación participante es especialmente relevante en tanto la inclusión del investigador en el hecho observado o en el colectivo objeto de indagación, permite la recolección de información “desde adentro”, con una apreciación menos mediada de las lógicas y de las racionalidades dominantes.

❖ La entrevista en profundidad en el campo de la investigación cualitativa es un recurso crucial en el momento de indagar representaciones y, particularmente, procesos como los de transmisión en el aula. Sus ejes remitirán a la atención/falta de atención; causas de la falta de atención en clase; condiciones en las que enseñan más eficazmente; papel del maestro en las situaciones de aprendizaje exitoso y de aprendizaje fallido, entre otros ítems.

❖ La encuesta autoadministrada cumplió la función de recabar abundante información con economía de recursos sobre los tópicos de la entrevista entre una cantidad más amplia de maestros, y aun cuando su formato pudiera tener limitaciones permitió hacer de la información que provee, una lectura cualitativa que se confronta con las entrevistas.

Los niños de la zona sur según los adultos

Independientemente de la caracterización general de las escuelas y sus habitantes, nos interesa profundizar en la población de las dos escuelas ubicadas en la zona menos favorecida: zona geográfica, social, cultural.



Si bien la muestra se integra con los niños de las cuatro escuelas, es inocultable que este trabajo debe producir algún tipo de categoría y de reflexión respecto a los sectores menos favorecidos, de donde es pertinente y necesaria la pregunta:

¿Quiénes vienen a estas escuelas? En principio diríamos que chicos pobres, o para ser más justos, niños que padecen cotidiana y estructuralmente la desigualdad socioeconómica. Muchos de los alumnos de la matrícula provienen de los barrios aledaños al sur de la ciudad de Buenos Aires (Villa Soldati, Barrio Samoré), barrios empobrecidos, villas y nuevos asentamientos en donde conviven personas y familias provenientes del interior del país y de países limítrofes (Bolivia, Paraguay, Perú).

Veamos el relato de una maestra:

“... la actividad era escribir sobre lo que habían hecho en las vacaciones, una alumna cuenta que en su barrio se celebró una festividad de la comunidad boliviana en recordatorio del día de una Virgen –nombre que la maestra no recordaba–. Luego colectiviza esto en el aula y se encuentra con que otros alumnos también habían participado de la misma festividad. “Viste, no todo es la Virgen de Luján”.

En una charla con una directora, nos dice lo siguiente sobre los chicos y chicas que concurren a la escuela:

“... a la escuela asisten muchos chicos de dos torres, y muchos otros de villas aledañas a la escuela”.

Torres y villas responden a configuraciones muy diferentes, lo que pone en evidencia lo señalado cuando hablamos de la pobreza. La clasificación “pobres” oculta la heterogeneidad de la propia pobreza (Redondo, 2004: 68): pobres de villas, pobres de torres, pobres de países limítrofes, pobres de barrios cercanos a la escuela, pobres del conurbano, pobres que son mujeres, todos cruzados por una misma dinámica de exclusión y desigualdad social.

Debemos a una directora la descripción de la población a que corresponden los niños, cuya palabra hemos intentado recuperar:

“Hay una gran cantidad de familias monoparentales (madres). Las jefas de familias, constituyen parejas sucesivas y tienen hijos, de los que se hacen cargo, sin el hombre. Hay muy pocos grupos familiares constituidos según el modelo tradicional. Los hombres pueden abandonar voluntariamente la familia o pareja, estar presos o fugados por delitos, incluido el asesinato; haber muerto en enfrentamientos con la policía o entre bandas; estar frecuentemente internados por padecer enfermedades oportunistas como consecuencia del síndrome de HIV.

Dentro de las familias son muy frecuentes el alcoholismo, las adicciones, el HIV (incluso en los chicos), las enfermedades del aparato respiratorio y la violencia, especialmente física y sexual.

Los padres de los niños son mayoritariamente desocupados, beneficiarios de planes sociales; muchos de ellos, también trabajan en el circuito informal: recolección de cartón y envases plásticos (generalmente, con participación de todo el grupo familiar); atención de puestos de venta, dentro del complejo: choripán, panchos, panes artesanales, cosméticos de venta directa, ropa usada, etc.; trabajos domiciliarios: quitar rebaba a envases plásticos, arreglo de ropa, reparación de calzado; servicios: cuidado de niños o ancianos, aplicar inyecciones, tareas domésticas. Esta situación atraviesa en estos momentos a tres generaciones.

Otros que tienen oficios relacionados con la construcción, perdieron sus trabajos y ahora trabajan, cuando pueden, como cuentapropistas. Los más favorecidos, albañiles, herreros, pintores, electricistas, etc., que se inscriben como monotributistas, pueden prestar servicios a las escuelas (según los casos y según la capacidad de las directoras para comprender la gestión de escuelas en estos escenarios), que a través de la Asociación Cooperadora, es dadora de trabajo. Algunos otros, forman parte del sistema de distribución de drogas que opera en la zona y también de redes de delincuencia organizada o independiente. Muchas mujeres, madres y/o hermanas, ejercen la prostitución. Es frecuente que los chicos trabajen, en tareas remuneradas o no, ayudando a los adultos (en trabajos lícitos e ilícitos) y dentro de la casa en tareas domésticas y cuidando hermanos, sobrinos, etc.

No es infrecuente que en algunas familias se “tolere” la delincuencia y en otras se la favorezca y proteja.”

Estos chicos entran a la escuela y son portadores de un rótulo, el de pobres, que es uno más en un proceso de estigmatización que no termina allí. Además de pobres, son desatentos, violentos, promiscuos, todos rasgos que asocian al ser pobre. Quizá debiéramos considerar que este rótulo de desatento es otra asociación a la representación de la pobreza. En una entrevista a un docente, al preguntársele por la causa de la desatención, se registra la siguiente respuesta.

“Considero que se trata de problemas emocionales”,

Dice que hay muchos chicos que están medicados a causa de ello. Cree que el problema generalmente está en el hogar, los chicos vienen mal alimentados, los padres se drogan o salen a cartonear, y ante esto el EOE [Equipo de Orientación Escolar] hace lo que puede. Cree que esto influye en el aprendizaje porque no han dormido bien,

“no tienen la vida de chicos”,

Otro docente entrevistado responderá:

“A esta población le distrae cualquier cosa”.

Aquí la desatención se remite a la procedencia, al lugar de origen (sería una condición social lo que perturba una función psicológica), y el lugar de origen es un contexto determinado, es la familia, familia pobre, “los padres se drogan o salen a cartonear”: los chicos vienen desatentos, están desatentos antes de entrar al colegio.

Cuando esos objetos de conocimiento que la escuela les propone, con frecuencia fallidamente, son propuestos prestándole atención a ellos a partir de la contextualización de los contenidos y de los ajustes en las transposiciones, la atención viene sola y no hace falta el grito para que ello suceda.

También podríamos decir que los chicos están atentos a otras cosas. Nuestro trabajo con ellos durante el proceso de recolección de datos, y especialmente en el proyecto ‘A la escuela hoy y mañana todos’ nos muestra que no son niños desatentos, son niños que atienden a otras cosas, porque su escenario cotidiano y el de la escuela tienen pocos puntos en común. Pero sobre todo, nos muestran que cuando esos objetos de conocimiento que la escuela les propone, con frecuencia fallidamente, son propuestos prestándoles atención a ellos a partir de la contextualización de los contenidos y de los ajustes en las transposiciones, la atención viene sola y no hace falta el grito para que ello suceda.

Voces, palabras y miradas sobre la desatención y la deserción

Era esperable que llevados a indagar por aquellos problemas que señalamos al comienzo (la desatención, sus causas y sus efectos, entre los cuales incluimos la cons-

trucción del desertor presente como categoría teórica y como dato concreto) nos encontremos con una polifonía y una superposición de miradas por efecto de indagar a actores tan diversificados. Lo que dicen los niños más pequeños no se contraponen a lo que dicen los más grandes pero en algún punto se diferencian lógicamente, y en términos generales se diferencian de manera fuerte con lo que dicen aquellos que les enseñan.

Los maestros

El análisis que sigue es el producto de la evaluación de 38 encuestas autoadministradas, realizadas voluntariamente por docentes de las escuelas pertenecientes al GCBA en las que intervinimos. Incorporaremos, no obstante, apreciaciones y juicios de los maestros a los que se entrevistó en profundidad cuando sus dichos justifican ponerlos en relación a las respuestas mucho más acotadas de las encuestas. Como lo señalamos en el punto relativo a la muestra, para la toma de cuestionarios fueron seleccionadas dos escuelas en donde concurren niños en condiciones de existencia de extrema vulnerabilidad ubicadas en la zona suroeste de la ciudad y dos escuelas emplazadas en la zona norte que reciben a niños de familias de clase media, mayoritariamente hijos de profesionales y comerciantes en un caso y en otro, a una población de menor homogeneidad pero igualmente muy diferenciada de las dos primeras. Este segundo grupo fue seleccionado y pensado a manera de grupo control.

El cuestionario consta de once ítems, en donde se busca indagar las representaciones del docente acerca de las causas por las que un niño no atiende en clase, y conocer las estrategias que los docentes ponen en marcha frente a esta dificultad que se les presenta muy frecuentemente. Dificultad que, vale la pena subrayar, es motivo de derivación a otros dispositivos.

En la mayoría de las preguntas se les pide a los docentes que asignen puntuaciones (1-2-3-y siguientes según orden de importancia) a los ítems que aparecen como opciones. Pero para el análisis se han tenido en cuenta aquellas opciones que el docente ha hecho en primer y segundo lugar, por aparecer como las más fiables, puesto que responden a lo primero que viene a la cabeza del docente y darían

cuenta más genuinamente de sus representaciones. Estas primeras opciones más espontáneas, sin mediar procesos de reflexión deliberados que hagan responder atendiendo a “lo que se debe” contestar, podrían, a nuestro entender, permitirnos indagar en los modos de ejercer el oficio docente, particularmente en la condiciones descritas en otros apartados, del mismo modo que al ser las alternativas más ponderadas por los maestros/as, aportan fiabilidad para nuestra investigación.

Paralelamente, se han evaluado aquellas opciones que el docente puntúa en último lugar, por representar para nuestro interés aquellos aspectos que el docente no valoriza o no tiene en cuenta a la hora de su trabajo, pudiendo tal vez encontrar en estas opciones menos valoradas, alguna respuesta que nos oriente en la formulación de propuestas más exitosas para la escolaridad de los niños. Es decir, que al tomar las opciones primeras y últimas, haciendo de ellas una lectura atenta, y si se triangula la información y establecen las comparaciones del caso, podemos no sólo llegar a conclusiones significativas, sino probablemente, hacer algún tipo de afirmación propositiva.

Lo que dicen los maestros/as

La casi totalidad de los docentes contesta poder reconocer cuando un alumno no atiende en su clase, y ese reconocimiento se relaciona con algún indicio preciso en la enunciación pero, con frecuencia, vago en su sentido. Se trata de niños:

“con la mirada perdida”

“que no pueden dar cuenta de qué se habló”

“no realizan tareas”

“molestan”

“la actitud corporal”

“no respetan consignas”

“conversan con sus compañeros”

“se copian; no trabajan autónomamente”

“no relacionan lo explicado con una situación real”

“no se queda quieto; juega; se atrasa en el trabajo”

“preguntan mucho”

“demasiado callados; cometen errores”

“preguntan cuando se terminó de explicar”

Sin duda, lo primero que llama la atención de estas descripciones es la heterogeneidad en las respuestas de los docentes, ya que la desatención es reconocida por una variedad muy amplia de conductas disímiles.

El espectro de las conductas mencionadas respecto a la falta de atención es tan amplio, que bien podrían referirse a una multiplicidad de causas que nada tienen que ver con la ausencia de la misma. Para decirlo de una manera clara: las conductas señaladas no podrían unívocamente ser referidas a niños con dificultad para atender en clase. Por ejemplo, un niño que se atrasa puede tener dificultades en la visión que lo llevan a la necesidad de realizar acomodaciones con sus ojos y su cuerpo, por lo que su velocidad en la copia se ve reducida; la inquietud de un niño puede ser resultado de una parasitosis³⁶ o simplemente de la imitación de un modelo familiar, ya que los niños imitan nuestras maneras de afrontar tareas, de relacionarnos con otros, de resolver problemas; que un alumno no logre relacionar lo explicado con la vida cotidiana (lo que implica establecer vínculos complejos que es el docente quien debe facilitar) no necesariamente se debe a que no atendió, sino que simplemente pudo no comprender qué requería el docente de él, o no comprender la explicación que aquél diera. Y así podríamos seguir enunciando distintas posibles causas que estarían en el origen de esos indicadores que los docentes relacionan con la desatención en el aula. Hay algo que aparecería subyaciendo en las respuestas de los docentes, a la manera de ciertas explicaciones de la ciencia medieval (el vino embria-

36. En las entrevistas con los maestros en las escuelas del sur de la ciudad aparecía esta referencia a la salud con relativa frecuencia: “el pibe tiene toda la atención en el dolor de muelas”, “son chicos que se lastiman, se queman, tienen parásitos, baja visión, se resfrían”.

garía porque tiene la propiedad embriagante), la desatención sería una causa en sí misma que explicaría por qué un niño no aprende.

¿Hace falta decir que desde el marco de este proyecto opinamos que la desatención del niño en la escuela siempre nos remite a un otro, a otros?

¿Qué distrae a los alumnos?

Cuando se les solicitó a los docentes la identificación de distractores en el aula, ubicaron a los otros niños como la principal fuente de distracción. Ningún docente mencionó “el aburrimiento”, que tal vez pueda pensarse como factor causal para que unos niños comiencen a cambiar su foco atencional de la actividad que propone el docente a la que propone un compañero. Por otra parte, si los niños son la principal causa de distracción entre ellos, no nos quedaría otra opción que pensar en clases individuales para maximizar las lecciones, y es imposible pensar en una política educativa de tales características.

Si bien la mirada de los alumnos la incluimos en un apartado especial, merece la pena mencionar los comentarios que hizo un grupo de alumnos de séptimo grado, en el marco de la investigación sobre cuáles son, a su juicio, las causas por las que ellos en algunas oportunidades, dejan de atender las explicaciones de sus docentes.

Lo primero que dicen es:

Alumno 1: –“Si la escuela fuera más divertida, a mí no me pasaría”– (refiriéndose a sus distracciones en el aula); “la docente que teníamos antes, también incluía en sus clases temas que nos interesaban, ella había estudiado sobre parapsicología y un día nos dio una clase porque queríamos saber sobre la vida en otros planetas... ella nos escuchaba, se interesaba, en los recreos se quedaba conversando con nosotros”.

Alumno 2: –“No atendés cuando te basurean... o te gritan... o te hacen quedar mal delante de tus compañeros, por ejemplo, diciendo las notas en voz alta delante del curso, y vos tal vez compartís las notas con tus amigos, pero no querés que todos se

enteren que te sacaste un uno”.

Alumno 3: –“Los maestros creen que no atendés porque hablás con tus amigos, entonces te cambian con uno que no conocés, pero después de unos días también hablás con ese porque lo fuiste conociendo... eso de cambiar de banco no sirve... siempre encontrás algo de qué hablar”.

Alumno 4: –“Cuando te enseñan, para que no te distraigas tiene que ser más con el docente... que vos puedas ir preguntando y te vayan explicando, no que te expliquen todo de una vez y pasar a otro tema... más social... que se vaya acercando y le preguntás”.

Alumno 5: –“El trabajo en grupo no sirve porque como somos muchos nos distraemos, además como lo armás con los que son tus amigos, siempre tenés otras cosas que charlar que no son de la escuela... pero de a dos sí está bueno porque tu compañero te puede ayudar o vos lo ayudás a él si hay algo que no te sale... igual hablás, pero menos... te podés concentrar más en el trabajo”.

Leyendo los comentarios hechos por los alumnos y analizando las respuestas de los docentes, creo que los primeros pueden explicitar la necesidad de los mismos para alcanzar una atención sostenida que en cierta medida aparece como paradoja insalvable en sus docentes. Si el principal distractor áulico son los chicos para los docentes y se nos hace impensable volver a la etapa del docente tutor domiciliario de otros tiempos, creo que sí se podría “intentar” un acercamiento más individualizado con los alumnos.

Comprender que para algunos niños es muy inhibitorio ser gritado en público o que algún niño pueda necesitar más veces una misma explicación, o requerir una aproximación al tema por otros medios, o a otro ritmo, es también enseñar a atender.

No es la naturaleza, sino la sociedad, el factor determinante del comportamiento humano.

Siguiendo la tesis de la teoría socio-histórica: “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, en dos planos, primero en el plano social y después en

el psicológico, al principio entre hombres como categoría interspíquica y luego en el interior del niño como categoría intraspíquica". "En el centro del proceso de desarrollo durante la edad de escolarización se encuentra la transición desde las funciones elementales de atención y memoria a las funciones superiores de atención voluntaria y memoria lógica... decir que la atención se convierte en voluntaria en el período escolar es exactamente lo mismo que decir... que se fundamenta más y más en el pensamiento..."³⁷

Es imperativa la demanda de otro en la construcción de nuestros procesos de pensamiento. En esta obligación se encuentra la escuela como representante y dador de la herencia cultural.

Las relaciones interpersonales se transforman en intersubjetivas cuando las emociones de cada interlocutor se influyen en reciprocidad positiva y cada influencia positiva favorece los ajustes en la actividad³⁸. Siguiendo esta idea, es totalmente válido pensar que alguien no atiende cuando "lo basurean", como enuncia uno de los alumnos. En la práctica profesional de algunos miembros del equipo no es inusual el encuentro con niños que dicen no querer a su maestra o lo que es peor, sentir miedo porque ésta les grita.

Vale la pena reflexionar sobre un comentario que realiza un docente cuando se le solicita la identificación de los distractores y contesta:

"A esta población (refiriéndose a los niños provenientes de familias vulnerables) la distrae cualquier cosa".

La frase utilizada tiene connotación de sentencia puesto que nos aleja de toda posibilidad de pensar cada niño como una existencia única. No se trata de niños con historia, sino de una masa de niños anónimos subsumidos en la categoría "esta población". Así, el juicio coloca a la escuela por fuera de toda capacidad de promoción de los sujetos, sustituyendo una característica accidental que se aplica o se dice de alguien, por una característica sustancial, inherente al ser pobre.

De igual manera es importantísimo señalar que si bien es imperioso no prescindir de la esperanza de convertir, de provocar cambios en otro, de humanizar, no debemos ingenuamente creer que podremos determinar el día, el momento en que esos cambios se deben producir, al igual que trazamos en una planificación las líneas de trabajo.



Meirieu (2001)³⁹, muy sabiamente, nos llama a la reflexión en el siguiente texto:

... "Cuando estamos sobre el terreno, en efecto, en un cuerpo a cuerpo difícil con una clase o con un alumno que se resisten a nuestra influencia, ¿quién no querría ser lo suficientemente poderoso como para poder marcar al otro con el sello de la palabra como si fuera cera blanda? Y, cuando se hace patente nuestro fracaso, ¿quién no prefiere refugiarse en una impotencia constitutiva de nuestro ser -y, al fin y al cabo bastante tranquilizadora- en lugar de enzarzarse en un trabajo largo, minucioso y penoso, de elaboración de remedios? Siendo aún más radicales, ¿quién no ha soñado nunca ser en la vida del otro, aquel que desencadena un cambio irreversible e ilumina su existencia?"

Podríamos ir aventurando la idea de que para algunos niños dejar de atender tendría que ver con recortarse de la posibilidad de intervención del maestro momentáneamente. Y esa suspensión podría deberse a la falta de consolidación de un vínculo con la figura del enseñante o la inexistencia de la

37. Wertsch James (1988), Vigotsky y la formación social de la mente, Paidós, Buenos Aires, Pág. 77.

38. Dubrovsky, S. (2000) El valor de la teoría sociohistórica de Vigotsky para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar. En Dubrovsky (comp.) "Vigotsky y su proyección en el pensamiento actual".

39. Meirieu Philippe (2001) La opción de educar. Ética y pedagogía, Octaedro, Barcelona, Pág. 58.

misma, o como dicen los alumnos de 7º grado (con cierta experiencia en el oficio de ser alumnos) la respuesta que suscita el ser desvalorizado a través del grito y la burla.

En cuanto a la identificación de distractores no áulicos, aparecen algunas diferencias entre las opiniones de los docentes de los distintos distritos. En las escuelas de la zona sur, los docentes ubican en primer lugar los ruidos como factores perturbadores externos al aula y en segundo lugar, los problemas familiares. En cambio en la escuela de la zona norte los maestros entienden que la mayor perturbación está dada por los problemas personales de los niños y los ruidos o interrupciones de personas ajenas que sufre el docente dentro del aula en segundo lugar.

Podríamos entender estos resultados a la luz de los diversos programas que lleva a cabo la Secretaría de Educación porteña en las escuelas que pertenecen a las denominadas zonas de acción prioritaria (ZAP). Los directivos y maestros parecieran estar más acostumbrados a la idea de personas que circulan por las aulas con las que comparten distintos programas y hay cierta familiaridad en esto de compartir el trabajo con otro, como es el caso de los grados de aceleración o las parejas pedagógicas.

Probablemente, los docentes de escuelas ubicadas en zonas más favorecidas, sientan no necesitar ayuda para llevar a cabo su trabajo diariamente, o entiendan que no es necesario buscar nuevas maneras de abordaje con sus alumnos. Sobre este punto la lectura de las características de las escuelas de la muestra es orientadora, sobre todo, si prestamos atención a la relación cantidad de alumnos y de docentes.

Esta idea aparece reflejada en la interpretación de que si hay algún distractor fuera del aula es seguramente algún problema en la casa lo que provoca en el niño dificultades para atender y trabajar en el aula.

“Está pensando en su propio proceso, su mamá internada, a lo mejor a la noche hubo una joda en su casa. El

maestro fantasea respecto a lo que pasa en la cabeza del pibe”.

“Tiene un problema grave (el alumno), ser echado de la casa, tiene que cocinar, lavar y planchar”.

Al preguntarle a los docentes qué condiciones creen ellos que los niños aprecian en el maestro, aparece una diferencia interesante para pensar entre los docentes de niños y niñas en situación de vulnerabilidad y pobreza y los docentes de niños con condiciones de vida más favorables.

Los primeros creen que sus alumnos valoran, por sobre todas las cosas, que su docente sea cariñoso con ellos. Esta idea está enlazada con las representaciones que los maestros se van armando en cuanto a las posibilidades de las familias pobres para maternar, alfabetizar, sostener a sus hijos en la escolaridad. Si bien es cierto que la crianza de un niño no es tarea sencilla para una madre, un padre, y el hecho de vivir en situación de vulnerabilidad dificulta el ejercicio de los roles materno y paterno; no necesariamente inhabilita a todos los padres pobres de ejercerlo eficazmente.

Es igualmente cierto que muchos de estos niños desde temprana edad se ven demandados por sus familias en el cumplimiento de tareas que podrían pensarse propias de un adulto (colaborar con las tareas domésticas, cuidar a un hermanito, viajar solo a la escuela, cocinar su almuerzo, etc.). Las condiciones de vida que la pobreza impone a muchos niños no los anulan como niños, simplemente o mejor dicho, complejamente, nos obligan a pensar en otras maneras de vivir la infancia hoy en día. Ser niño en muchos casos ya no coincide con las imágenes angelicales acuñadas en los libros de textos con los que fuimos alfabetizados.

Estos docentes parecen interpretar que sus alumnos requieren que ellos les brinden el cariño que sus padres no les pueden dar, es decir, que sean sustitutos de sus familias en el plano de los afectos⁴⁰.

40. Una postal al respecto: en el Comedor comunitario donde llevamos adelante el proyecto de apoyo y fortalecimiento al que hemos hecho referencia varias veces, un día encontramos el siguiente aviso impreso con marcador negro en papel madera desprolijamente cortado: “Mamás: las esperamos los martes a las 14 hs para ayudarles a tomar buenas decisiones con respecto a sus hijos. Somos psicólogas”. Del mismo modo que en el imaginario de muchos de los maestros de los “alumnos pobres”, sus padres no les darían todo el afecto necesario (habría que ver si esa falta se origina en un no querer,

En cambio, los docentes de niños en condiciones de vida más favorables creen que sus alumnos aprecian fundamentalmente que su maestro sepa enseñar. En otras palabras que sea un buen docente, es decir, capaz de transmitir la herencia cultural que los habilitaría a ser autónomos en la sociedad.

Y como venimos anticipando que en el ámbito de la educación la presencia de otro significativo, con sus expectativas, representaciones, limitaciones es crucial, no podemos sino entender que se nos plantea frente a estas respuestas un problema. Citando nuevamente a Meirieu⁴¹, transcribimos algunas líneas que resultan esclarecedoras, en lo que hace a la expectativa docente:

... “porque no hay nada más difícil que apostar por la educabilidad del otro y ponerlo todo en marcha para alcanzar los fines sin esperar a cambio una reciprocidad mercantil... demasiados niños mueren o se consumen por las expectativas demasiado ambiciosas de los educadores a su respecto, muchos de ellos no consiguen jamás realizar los proyectos maravillosos concebidos para ellos por los adultos y pagan con sufriendo un foso imposible de colmar”.

Del mismo modo que como señala Meirieu, la expectativa desmedida asfixia y mata el interés por aprender. Toda falta de expectativa o el abandono a la apuesta que se hace por un sujeto tiene el mismo efecto. La psicopedagoga y psicoanalista Clemencia Baraldi (2002) sostiene que las dificultades de un niño en la escuela se deben a un problema en la demanda, ya sea por exceso o por defecto.

Si como docentes entendemos que un niño demanda a su maestro en la función de “maternaje”, seguramente nuestros objetivos a alcanzar a lo largo del año con esos niños serán muy distintos a aquellos que alcanzaría si como docente me siento demandado en el ámbito del transmisor de conocimientos; y con seguridad observaremos, al

finalizar el año, logros dispares en cuanto a los aprendizajes de unos y otros niños, que no absolutamente se explicarían por su lugar de origen.

Y ¿por qué un docente se sentiría demandado en el rol de maternaje? Probablemente por una multiplicidad de causas, entre las que también estaría su historia como hijo/a pero, seguramente, por la sospecha de que los padres pobres no son lo suficientemente buenos para la crianza.



Contrariamente, hay coincidencia entre los docentes de los distintos distritos al preguntárseles, en qué condiciones el maestro no les agrada a los niños.

La mayoría coincide en que la descalificación en alguna forma es una intervención que provoca rechazo en sus alumnos. Pero, al decir de los alumnos, esa descalificación que los maestros identifican como aspecto negativo es una intervención bastante frecuente cuando ellos quieren disciplinar al grupo.

La mayoría de los docentes que trabajan con niños en condiciones de vida desfavorables puntuaron en último lugar los gritos, como condición que desagrada a un niño. La ubicación en último lugar puede pensarse como la irrelevancia que le adjudica el docente a este comportamiento en la modalidad de relación que establece con los alumnos. Por un lado suponen que sus alum-

no saber, no poder etc.) desde la mirada de estas psicólogas, esos mismo padres necesitarían de la ayuda de un tercero para “tomar buenas decisiones” en relación a sus propios hijos. Es difícil que sobre semejante desposesión del otro, para el caso el padre del niño que no atiende en el aula, se pueda hacer algo más que prescribir lo que debe ser, lo que se debe hacer, lo que se debe.

41. Meirieu P. ídem.

nos los demandan en la función de materner y por el otro el grito, que es una forma de maltrato, es para ellos una conducta que no ha sido altamente valorada como forma de desagrado. Al respecto podríamos formular dos hipótesis posibles a la hora de explicar esta aparente contradicción sin que necesariamente una hipótesis suponga la exclusión de la otra. Si como venimos arriesgando, para estos docentes los padres pobres no son lo suficientemente buenos para contener, cuidar, acompañar y se requiere de los maestros en esa función, este lugar los habilitaría a demostrar su enojo abiertamente como podría hacer un padre. Paralelamente, el docente podría pensar que estos chicos están expuestos en sus familias a los malos modos en el trato cotidiano, por lo que se concluiría que no debiera ser para ellos un problema que sus maestros les griten.



Y sin embargo, volviendo a los comentarios que hacen los alumnos, los gritos del docente podrían pensarse como uno de los distractores áulicos que motivan la falta de atención y no a la inversa. El docente, a la manera de un trasnochado behaviorista⁴², grita para llamar a la atención y contrariamente obtiene en algunos niños el efecto inverso. Los seres humanos buscamos casi de manera refleja evadirnos de las circunstancias que generan en nosotros temor, angustia, desesperación ¿por qué habría de ser diferente la situación con estos niños?

Con igual fuerza para que se produzca algo del orden de la transmisión es condi-

ción necesaria la empatía. El viejo refrán: “la letra con sangre entra”, usado como soporte teórico de varias generaciones de docentes ha demostrado su efectividad en el grabado de recuerdos de quienes lo padecieron. Lamentablemente, lo recordado no es justamente “la escritura o los aprendizajes escolares”, sino los diferentes castigos que se imprimieron en aquellos a los que se pretendía emancipar. En el trabajo realizado con un grupo de madres dentro del dispositivo ‘Padres más Maestros’⁴³, cuando se les pidió en un encuentro que compartieran algún recuerdo que guardasen de su pasaje por la escuela, la mayoría de las madres trajo al grupo tanto momentos en los que habían sido castigadas y/o reprendidas por el maestro, como las veces en que éste las había felicitado. Pareciera que de adultos recordamos más las circunstancias en que se llevaron a cabo los aprendizajes, que los aprendizajes mismos. Si intentamos recordar en qué momento aprendimos a leer, o cuándo escribimos nuestras primeras palabras, probablemente no podamos encontrar recuerdo alguno, pero seguramente vengan a la memoria otros pasajes en donde se jugaron situaciones en relación a nuestro bienestar o malestar psíquico.

En este momento nos parece valioso rescatar el tipo de intervención que el docente pone en juego para con “aquellos de los que se dice que se distraen”. Todos los docentes eligen como estrategia favorita conversar con el alumno. Algunos eligen llamarle la atención delante del grupo y otros prefieren conversar en privado. Estas conversaciones son mantenidas para hablarle al niño de la importancia de la escuela para su futuro, o para que den cuenta a qué se debe su desatención.

Podría decirse que para el niño la importancia de esta intervención radica en el hecho de que la maestra se muestra interesada en él, que reconoce, por decirlo de alguna forma, su padecimiento. Muchas veces es gracias a la escuela que un niño puede ser ayudado.

Pero debemos reconocer que como estrategia de intervención para convocar la atención de un alumno no es la más eficaz. Compartimos lo enunciado por un grupo de

42. Tal el nombre original de la escuela conductista de tanto impacto en muchos sistemas educativos.

43. Corbo Zabatel E. Compilador (2005). Padres + Maestros. Fundación Arcor -Antorchas, Córdoba. Comunicarte.

docentes sobre la necesidad de cambiar la propuesta, modificar la enseñanza.

Interrogado un maestro sobre lo que hace cuando nota que el niño no atiende, responde:

“Me critico a mí primero, porque no lo pude captar, porque no entendió”

En la misma escuela, una maestra consultada sobre si las características del maestro tienen alguna relación con la desatención del niño, responde:

“No”

Debiéramos pensar entonces algunas modificaciones: primero, porque generalmente los niños no pueden dar cuenta de los procesos mentales que entran en juego a la hora de aprender; esto requiere ejercitación y cierta estructuración cognitiva que permita volver sobre los propios procesos de pensamiento.

En segundo lugar, mucho más eficaz sería la variación en la presentación y en las actividades para aprehender un mismo tema puesto que la novedad es un importante disparador de la capacidad de atender. Paralelamente, en la variedad de caminos para abordar un mismo tema, se propone un abanico de posibilidades que le permite al niño la apropiación según estilos, ritmos, preferencias.

Y en tercer lugar, pero no menos importante, debemos recordar que una propuesta lúdica es difícilmente rechazada por un niño. Antes, como adultos, debimos comprender que jugar es cosa seria, y que la diferencia entre una conducta de juego y una de investigación radica sólo en la intencionalidad que le imprime el sujeto a los actos. El límite entre juego y trabajo es sutil. No proponemos el juego para que los chicos, sin darse cuenta, aprendan mientras juegan, sino que a través del mismo se alcancen aprendizajes significativos y, por lo tanto, duraderos.

También ha sido valorada por los docentes la conversación con la familia. Este abordaje supone la presunción de que la familia podrá dar cuenta de por qué el niño no atiende en clase. Y si la familia puede dar cuenta de semejante hecho, es porque el problema está en la casa. Es válido en algunas circunstancias conocer algunos pormenores familiares que puedan sernos útiles a la hora

de acompañar a un niño en sus aprendizajes, pero es igualmente válido no interesarnos por conocer aquellas cuestiones en las que no podamos intervenir o no competan a nuestro rol docente.

Podríamos pensar una situación inversa, y por qué no legítima, ¿qué pasaría si los padres quisieran hablar con los maestros de sus hijos cada vez que éstos no respetaran las pautas familiares o no respondieran según las expectativas de los padres? Sería impensable. Pero sí es posible pensar que la escuela deba solucionar los problemas que se suscitan en la escuela desde la escuela.

Estos mismos docentes cuando fueron interrogados acerca de las causas de por qué sus alumnos no prestan atención, seleccionaron en mayor medida la falta de interés en aprender y los problemas familiares. Tiene sentido que si se supone el problema en la familia como la causa de la desatención, el docente priorice como intervención conversar con la misma como ya se señaló unos párrafos atrás. Pero no tiene ningún sentido que si se supone un desinterés, no se piense en otras intervenciones y se crea que la falta de interés sea inherente al niño y no se incluya una relación, al menos posible, de aquel desinterés con la propuesta que determinado docente le acerca al alumno en el aquí y ahora.

En este sentido, también identificamos una diferencia no tan tajante como la relativa al papel socioafectivo en la relación docente alumno, entre los maestros de los dos grupos de escuelas. En las escuelas socialmente aventajadas, los maestros priorizan las dificultades cognitivas como causa de la desatención en sus alumnos y luego, en segundo lugar ubican los problemas familiares.

En la encuesta también se les preguntó a los docentes por qué pensaban que los alumnos iban a la escuela y por qué sus padres los enviaban. En las respuestas hubo una coincidencia exacta en priorizar dos de los objetivos fundacionales de la escuela: aprender y socializar. Y en cambio, se colocó en último lugar la alternativa de que los niños fueran a la escuela para no estar en la calle, o que sus padres los envíen para sacárselos de encima. Entienden que sigue habiendo tanto en los niños como en sus padres, una apuesta por la capacidad de las escuelas para provocar aprendizajes.

Ambos grupos de docentes han podido identificar con una variedad de situaciones, las condiciones en que sus alumnos aprenden mejor. La diversidad de estrategias didácticas, la significatividad del contenido y el clima áulico, han sido las opciones privilegiadas. Ambos grupos también coincidieron en puntuar en último lugar las explicaciones reiteradas, demostrando que no es una situación que se privilegia para promover el aprendizaje.

Sobre este punto, merece la pena un comentario y una aclaración. En primer lugar, lo que en el criterio del maestro es el último recurso en situaciones de buenos aprendizajes, en los niños aparece referido como algo valorado (que el maestro vuelva a explicar de otra forma lo ya explicado) En segundo lugar, si entendemos que el aprendizaje es circular, debemos favorecer las sucesivas aproximaciones al objeto de conocimiento. Esas aproximaciones no son posibles en primer lugar sin una mediación del adulto. Una de la formas de mediar es la explicación que le provee al niño información sobre ese objeto a apropiarse. **Como los objetos nos ofrecen distintas resistencias, tendremos que volver sobre los mismos de diferentes maneras y en diferentes momentos. El desafío estará, no tal vez en repetir algo muchas veces sino en proponer diversas formas de apropiación para un mismo objeto. Dicho de otra forma, de trabajar muchas veces con el mismo contenido a través de distintas propuestas.**

Los “más chicos” de los chicos

Transitar por el nivel inicial

La tendencia en los países desarrollados es garantizar y ofrecer servicios educativos de calidad que atiendan a la primera infancia desde una perspectiva integral donde educación y asistencia no sean miradas que se contraponen, sino que se entiendan como elementos esenciales para definir la calidad de estos servicios. Esta tendencia apunta hacia la cobertura total del grupo de niños de edades entre los 3 y 6 años, con la intención de proporcionar por lo menos 2 años de suministro gratuito financiado públicamente antes del inicio de la escolaridad obligatoria.

En este sentido, se reconoce la niñez como una etapa de la vida con alto valor

intrínseco, de allí la importancia de las experiencias tempranas de calidad en el desarrollo cognoscitivo, social y emocional que los niños puedan transitar.

Desde otro punto de vista, la educación infantil es vista, también, como relevante para el éxito, en el largo plazo, de la trayectoria escolar de los niños.

Adoptar una visión del niño que lo reconoce como sujeto que cuenta con un potencial propio y con la capacidad de aprender desde el nacimiento implica que nos estaríamos ocupando tanto del presente como del futuro de la infancia. De esta manera, se estaría respetando la especificidad de las experiencias que se ofrecen a los niños más pequeños al mismo tiempo que se estaría abriendo la oportunidad para un desarrollo positivo durante la siguiente etapa educativa.

La tendencia en los países desarrollados es garantizar y ofrecer servicios educativos de calidad que atiendan a la primera infancia desde una perspectiva integral donde educación y asistencia no sean miradas que se contraponen.

Diversos estudios demuestran la relación del éxito o fracaso escolar con la asistencia al nivel inicial. Si tomamos una investigación realizada en nuestro país por UNICEF y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, ésta indica que la relación entre los niños que no han asistido al nivel inicial y la repetencia es notable. Del total de niños que participaron de la muestra, el 53% de los niños que no concurren al nivel inicial repitieron por lo menos una vez, mientras que entre los que sí asistieron, esta proporción se reduce al 28%.

En 1995 la Comisión de las Comunidades Europeas, ya afirmaba que los niños que tenían algún tránsito por la experiencia del nivel inicial superaban, en promedio, la escolaridad de los demás, continuaban estu-

dios más largos y podían insertarse más favorablemente en distintas situaciones a las que se enfrentaban en su vida social.

De ninguna manera se está tomando el nivel inicial desde un enfoque basado en el aprestamiento que pone énfasis en el entrenamiento de un conjunto de habilidades aisladas. Generalmente, el aprestamiento hace hincapié en la lengua y las matemáticas como contenidos aislados; para ello ofrece la aplicación de técnicas que invitan a la ejecución de tareas repetitivas y rutinarias. Así, el niño puede encontrarse llenando su hoja del cuaderno siempre con la misma letra A.

Se ha demostrado con reiteración que esta visión lineal y determinista del desarrollo humano no puede dar cuenta de la complejidad y la eficacia de conductas específicas como el habla, la locomoción o la sociabilidad, que no aparecen en el niño como consecuencia de una intervención externa ni de una estimulación fundante de programas educativos formales y no formales, funcionalmente útiles pero del todo insuficientes para activar el conjunto de posibilidades que residen en cada uno de los niños. Como así tampoco se está haciendo referencia al carácter "compensatorio", que en algunos países suele dársele a la educación inicial. No es este el sentido que se le pretende dar a la educación inicial. Si bien "Los desertores presentes" se ocupa de los niños pertenecientes a sectores socialmente vulnerables, una propuesta de educación que atiende a la primera infancia debe ser considerada como una oportunidad educativa para todos los niños, más allá de su condición social, características físicas y nacionalidad.

Si bien la Argentina junto con Chile y Uruguay son los países que presentan mayor desarrollo del nivel inicial no sucede lo mismo con el resto de los países de la región y en particular con Bolivia, Paraguay y Perú. Estos tres países son los que nos interesan por ser los países de origen de gran cantidad de chicos que participaron del estudio comparativo. Sin embargo, para nuestro asombro, de la totalidad (234) de "frases incompletas analizadas" solamente 8 niños no concurren al jardín de infantes.

Por esta razón, el análisis girará en torno a las articulaciones posibles entre la experiencia de los niños en el nivel inicial y su actual vivencia de la escuela primaria.

La presencia del nivel inicial en el estudio comparativo

Intentar pensar la experiencia que el niño trae de su paso por el Nivel Inicial pareciera remitirnos a la fragmentación y fracturas que se dan en el vínculo escuela primaria y jardín de infantes. Para aquellos que se ocupan de pensar, armar y rearmar el nivel inicial, es conocido el tema vinculante de articulación entre estos dos niveles educativos. Diversos desarrollos teóricos, ensayos, artículos y publicaciones se ocupan de analizar esta temática porque la desarticulación del sistema no solo está presente en el paso de nivel primario-nivel secundario o escuela media y universidad sino que esta cuestión también se da en nivel inicial-1º grado. Es discusión y preocupación de los maestros, por los niños que transitan la sala de 5 años y por los que inician su primer grado. Se debería tener certezas de quién es la preocupación, si de los docentes de primer grado o de las maestras jardineras, porque las respuestas variarían. La respuesta esperable debería involucrar a ambos a fin de que esta articulación se dé también entre los maestros. No obstante parecería que las miradas del niño y del aprendizaje difieren tan sustancialmente, que resulta dificultoso lograr algún acuerdo.

Aquí empieza nuestro tema de análisis ya que este trabajo no pretende abocarse a la articulación entre el jardín y la primaria sino que, al menos en este apartado, a través de las palabras de los niños y de los maestros tratará de dar cuenta de los puntos de encuentro entre el nivel inicial y el nivel primario de las escuelas involucradas.

Para el análisis se tomarán las respuestas de las frases incompletas realizadas por los niños de 1º a 3º grado y las entrevistas realizadas a las maestras del mismo ciclo de la escuela primaria.

Puntos de encuentro

Los puntos de encuentro entre el nivel inicial y la escuela primaria son más fáciles de detectar cuando se analizan las respuestas de los niños en las frases incompletas. Por el contrario, el corte se da de manera más brusca cuando el foco se pone en las entrevistas de los maestros.

El nivel inicial se caracteriza por el lugar y la importancia que le otorga al juego y la vinculación de éste con la enseñanza y el aprendizaje. Al definir las estrategias pedagógicas, el maestro de jardín de infantes debe considerar diferentes formatos y alternativas de juego respetando el derecho a jugar de los niños a la par que su interés por aprender. Así los niños no solo contarán con momentos de



juego, sino que podrán tener la posibilidad de participar de diferentes experiencias que respondan a su interés por investigar, conocer, aprender.

Tomando las categorías agrupadas en “Para qué sirve la escuela”, la mayoría del grupo de niños del primer ciclo ha contestado para estudiar y aprender (53%), seguido de divertirse –jugar– y socializar (23%) y por último responden que si no fueran a la escuela, jugarían y mirarían televisión (13%). Estas tres categorías son las que se destacan de los otros tipos de respuestas (tener un futuro mejor y respuestas que hacen hincapié en determinadas materias como gimnasia, música, plástica o computación).

Aquí cabría preguntarse cuál es la relación entre juego, enseñanza y al aprendizaje que las escuelas primarias están manejando. De acuerdo a las entrevistas realizadas a los maestros, pareciera que esta relación es nula o no se reconoce el juego como un momento legítimo que habilite a la enseñanza y al aprendizaje. De esta forma, una de las maestras que tenía a su cargo 3º grado, frente

a la pregunta sobre las expectativas que los chicos poseen por venir a la escuela y su relación con la desatención, supo contestar:

“Es muy difícil de saber, depende de lo que le haya dicho el padre antes de empezar el ciclo escolar. Si le dijo que se va a hacer de amigos y que va a jugar y se encuentran que tiene que hacer la A redondita... es muy diferente. Por eso lo que dicen los padres es muy importante. Pero a veces le mienten, porque los chicos no quieren venir; para convencerlos. Si vos le decís la verdad, que se viene a estudiar, a escribir, ya los chicos entran distintos.”

En esta respuesta tenemos encerrada tanto las expectativas de los niños respecto a la escuela y como las representaciones que los maestros tienen de las mismas, desde la mirada del maestro.

Otra maestra de 1º grado dio la siguiente respuesta:

“Viene a aprender a leer y escribir. Tiene un objetivo claro respecto a eso. Igualmente le cuesta adquirir algunas normas. No puede diferenciar que acá no se viene a divertirse, que el club es el lugar para divertirse”. (Convengamos que para una parte muy importante de estos niños el club es un dato que poco o nada significa.)

Esta disociación entre aprendizaje y juego no se mantiene cuando se le da la palabra a los niños. De acuerdo a los registros que obtuvimos de ellos, jugar y aprender son actividades que podrían perfectamente estar entrelazadas.

En la organización de un ambiente de aprendizaje en el que los niños participen activamente en la construcción de su conocimiento, donde las actividades que se realizan asuman un formato lúdico como forma de enseñar contenidos escolares, se estaría reconociendo el punto de vista del niño, que recordemos, en 76% de las respuestas afirman que van a la escuela para estudiar, aprender, divertirse y jugar. **Es probable que de esta manera nos estuviésemos ocupando de algunas de las temáticas planteadas en el proyec-**

to: proponer los objetos de conocimiento desde los usos sociales de los niños, de acuerdo a las lógicas del que aprende y no centralizadas en los formatos del que enseña.

La dinámica del aula tomaría otro formato, se realizaría un trabajo diferenciado respetando tiempos y diversidades cognitivas de cada uno de los niños. Este formato no podría seguir sosteniendo, de manera irreductible, la presencia del cuaderno, los bancos y sillas, los horarios fijos preestablecidos y predeterminados, y por qué no, el manual y el libro de texto para 1º, para 2º, para 3º.

Dos de las maestras encuestadas, una de 2º grado y la otra de 3º respondieron en este sentido:

E: ¿Considera que los contenidos o la forma de presentarlos en el aula pueden llegar a ser una fuente de desatención también?

Maestra de 2º grado:

“Mirá, los temas son un poco tediosos. Siempre hay alguna manera para hacerlo más divertido; por juegos, dibujos. Se busca entusiasmarlo (al niño). Armar una situación problemática. A mí lo del juego me dio buen resultado. Jugamos al supermercado, a comprar, sopa de letras, crucigramas. Porque por el juego también se puede aprender, hicimos plata, a los chicos les gustó mucho”.

Maestra de 3º grado

“Mirá yo creo que eso depende realmente del docente, vos sabés que en toda carrera hay contenidos que son más viables y..., cuando no es así, está la creatividad y la imaginación del maestro para buscar las estrategias convenientes como para darles a los chicos y que puedan vivenciarlo de una manera distinta y lo puedan incorporar. Yo, generalmente, acá trabajo mucho con el juego. Por ejemplo en matemática trabajamos con un cubilete y los dados; las

tablas de multiplicar, las restas, las multiplicaciones, inclusive, ellos traen también su calculadora. Y trabajamos en forma oral con cálculos mentales o haciendo juego de ping-pong”.

En estas respuestas notamos que el maestro ofrece una tarea que tiene sentido real para el niño, que está contextualizada y que presenta diversas oportunidades para observar e interactuar con otros sujetos coconstruyendo el conocimiento. Al asumir un formato lúdico, los niños no “cumplen con” una actividad propuesta por el maestro, sino que “son parte” de ella.

Surge sin duda, a esta altura, una inquietud ¿se trata de convertir a la escuela en un lugar de juego? La idea no es “jardinar” la escuela primaria, pensamiento que suele preocupar a los maestros de primaria, sino que es pensar en el niño y actuar en consecuencia; no sólo en su condición de alumno que parecería remitirse únicamente a la medición de conocimientos y al desarrollo de capacidades cognitivas. El niño es, ante todo, una persona que siente, piensa, opina, aprende, se enoja, se divierte y está con sus maestros gran parte del día.

Como lo ha señalado Hassan, la educación “es una actividad estética, política, erótica, espiritual... Como toda actividad primordial para el ser humano, exige todas nuestras capacidades, a profesores y estudiantes por igual, para que sea plenamente humana”⁴⁴. Por lo tanto, exige del esfuerzo y del disfrute, del trabajo y del juego, del amor y del odio.

Otro punto de encuentro está presente en la categoría que agrupamos como “Condiciones en que aprenden mejor (positivas)”. En el análisis de la cuestión didáctica, los más chicos sostienen que las condiciones favorables de aprendizaje dependen en gran parte de la actitud (34%) y de la metodología (41%) del maestro.

Los chicos esperan o desean que la maestra posea buen carácter y buen trato esto implica, según sus palabras, que:

44. Hassan Ibn. Entrevista publicada en la revista Style (Northern Illinois University), Vol. 33, número 3 (otoño de 1999)

“tenga buena onda”, “no quite el recreo”, “que sea paciente”, “espera a que cada uno termine”.

Que sea amable.

“buena”, “respetuosa, ponga límites justos”, “no regale nota”, “acepte que un alumno se equivoque”, “no hace diferencias con respecto a otros alumnos”: (“coronita”).

Otras virtudes remiten a que sea sincera, generosa, tranquila, inteligente, responsable y cumplidora:

“no falta nunca a clase”, “te consuela cuando estás triste”.

Los niños aprecian que su maestra sea solidaria, suave, que no grite pero que tenga autoridad, que esté contenta, alegre y feliz.

Por otra parte, dentro de la categoría “Condiciones en que no aprenden” (negativas) el mayor porcentaje de respuesta estuvo vinculado al mal carácter y mal trato de la maestra (36%), por encima de las estrategias que pueda utilizar en la enseñanza (23%). Una maestra de mal carácter y mal trato es aquella que es: agresiva, insulta, pega, se burla, da sermones, no da una segunda oportunidad:

“se queda con la primera impresión del alumno”, “reta injustamente”, grita: “arruina su garganta explicando algo a gritos”⁴⁵

Los más chicos no aprenden del maestro/a que se enoja sin razón, no deja hablar a sus alumnos o los interrumpe, no les cree a sus alumnos cuando dicen la verdad, saca a un alumno fuera del aula porque molesta.

Respecto de la metodología aplicada por el maestro los chicos esperan de éste:

“que explique y enseñe claro”.

Valoran que sepa expresarse con claridad:

“al no entendimiento, explica de diferentes formas”.

La buena metodología implica un maestro exigente, que cuando el tema a enseñar es difícil se charla y se comparte en clase. Por el contrario, los chicos consideran que una maestra que no enseña ni explica es aquella que no ofrece condiciones favorables para su aprendizaje. Para ellos es:

“esa maestra que dicta”, “da mucho para copiar y escribir del pizarrón” o “de un texto, da mucho para leer,” “no hace nada sin sus cosas”, “no viene a clase o llega tarde” o “se va del aula”, “habla mucho y da mucha tarea pero en clase no se trabaja”, “no quiere que le pregunten porque está cansada”, “corrige y hace sus cosas”... o “explica los temas al mismo tiempo que sus alumnos están copiando”.

En este punto podemos preguntarnos ¿qué pasó con las estrategias de enseñanza características del nivel inicial que hasta hace poco tiempo los niños experimentaban, como ser el trabajo en grupos reducidos, la experiencia directa, la posibilidad de interactuar con distintos materiales haciendo uso de su espacio y tiempo sin la rigidez de bloques fijos de hora de clase en contraposición con la hora del recreo? Este impacto pasa a ser más fuerte aún en los niños del primer grado cuando su experiencia escolar cambia notablemente en cuestión de meses. A aquel niño que cantaba, se sentaba en el piso o en la mesa indistintamente, circulaba por la sala de manera más autónoma, escuchaba un cuento, en el término de tres meses la categoría de alumno se le impone de una manera tal que su día escolar pasa a organizarse en diez minutos para el recreo, y el resto del tiempo permanece sentado en su banco individual (por supuesto móvil para realizar trabajo en equipo cuando se requiere) con propuestas que reiteran “copiar y escribir del pizarrón o de un texto”.

Quizás en este punto nos estemos acercando más a la hipótesis planteada en el estudio comparativo. Ésta consistía en consi-

45. Queda para otro momento u otra indagación una categoría recurrente en el discurso de los niños –y no olvidemos que estamos hablando de las opiniones de los niños de 1º, 2º y 3º grado– a las frases incompletas o cuestionarios. Por fuera de esta fuente de información, otras actividades que llevamos adelante con niños de las características sociales que hemos descrito, nos confirman que la presencia de la maestra que grita es mucho más frecuente de lo esperable. No es irrelevante que la maestra se asocie al grito, porque hay evidencia empírica de los efectos del grito del maestro en el aprendizaje de los niños.

derar la dificultad de aprendizaje de los niños en la escuela primaria y sobre todo en los primeros años. Nos referimos a las dificultades de los niños pertenecientes a sectores socialmente vulnerables y su relación con las prácticas de la escuela más que con los niños en sí; preguntándonos qué, del dispositivo escolar está implicado en la perturbación de los procesos de atención que son requisito del aprendizaje.



Está claro que los niños quieren aprender, y su condición social no los diferencia de este sentido. Su reclamo no está dado en el pedido de mayor afecto (discurso que, como vimos en las respuestas a las entrevistas de los docentes, suele estar muy presente en aquellos que se desempeñan en las escuelas que atienden a sectores socialmente vulnerables) sino que por el contrario, y muy claramente, los chicos quieren y van a la escuela a aprender. **Solamente exigen, como condición que favorece el aprendizaje, una maestra que los escuche y los vea más allá de su situación de alumno. Esto implicaría no sólo que vuelva a explicar aquello que no se entendió y que le dé espacio a los errores, sino que también permita la entrada a los sentimientos: “te consuele cuando estás triste”.**

Comentario final: “la escuela se pone seria”

Actualmente, el cuerpo de conocimientos sobre los efectos positivos de los programas de educación inicial es muy amplio, existiendo evidencias científicas sobre los beneficios producidos en el desarrollo de los

niños. Por otra parte, estos efectos son más notorios en los niños cuya extracción social corresponde a los sectores socioeconómicos más bajos.

Sin embargo, cuando pensamos en una buena experiencia de jardín de infantes, no nos circunscribimos al extracto social de los niños, sino que la idea gira en torno a la experiencia que puedan tener: rica en materiales, variada, participativa, dirigida a la aplicación de todos los sentidos del niño, donde se rescate la interpretación, con lo cual no estaríamos más que recuperando una mirada sobre el niño que autores como Freud y Piaget tuvieron respecto a la capacidad del niño de hipotetizar, teorizar y construir interpretaciones sobre el mundo.

A medida que pasan los años, los puntos de encuentro entre el nivel inicial y la escuela primaria se van diluyendo. Irónicamente Eisner dice “al iniciarse el primer grado, las cosas cambian: la escuela se pone seria” y completa esta idea con dos observaciones. Por un lado, indica que la seriedad está representada por el dominio de las convenciones sociales, reconocer y escribir las letras del abecedario, aprender a leer, sumar y restar abandonando las prácticas del jardín que daban lugar a un espíritu de exploración e imaginación que desplegaban procesos de participación intensos por parte de los niños. La segunda observación que realiza refiere a las distintas formas de representación características del jardín de infantes que se van perdiendo a medida que se avanza en la escolaridad primaria, corriendo el riesgo de caer en un aprendizaje repetitivo.

Para seguir hallando puntos de encuentro en la trayectoria escolar de los alumnos, y pensando en su condición de niño, principalmente, podríamos estar imaginando y haciendo posible una escuela donde convivan, sin tensiones, diferentes formas de representación, un ambiente rico en experiencias y los tan proclamados contenidos académicos que la escuela primaria pareciera necesitar para distinguirse.

Tomemos algunas palabras de un artículo⁴⁶ donde se abordan los derechos del niño en el aula, y que trata de contestar si se evita el fracaso escolar. Para ello propone

devolverle la voz al niño y por consiguiente sus derechos en situaciones de la vida cotidiana de las aulas. Dice así:

“El niño tiene derecho a que sus orígenes sean respetados.

El niño tiene derecho a que su cultura, modos de relaciones, sus costumbres, sus valores, sean respetados.

El niño tiene derecho a ser cuidado por los adultos; a no ser discriminado.

El niño tiene derecho a hablar y ser escuchado.

El niño tiene derecho a trabajar desde sus posibilidades, no desde sus imposibilidades.

El niño tiene derecho a ser tratado como un sujeto deseante, sufriente, complaciente.

El niño tiene derecho a pensar lo propio.

El niño tiene derecho a que sus tiempos sean respetados”.

Este artículo nos deja una frase que sintetiza nuestra concepción del fracaso escolar en el presente estudio comparativo: “El fracaso de estos niños es un problema de incomunicación, relacional e ideológico”⁴⁶.

Los “más grandes” de los chicos

Su palabra, su mirada

Pensar la mirada de los más grandes implica no perder de vista que tratamos hechos complejos; entendiendo por tales hechos que no son abordables de manera simplificada o reduccionista y teniendo en cuenta que la complejidad, como plantea Morin, implica un modo de comprensión del mundo. Esto es asumir la confusión, el desorden, la oscuridad y también el orden y las regularida-

des; y buscar al mismo tiempo, modelos que faciliten la comprensión, la elucidación a través de un pensamiento complejo que no mutile esta perspectiva de análisis. “La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución”⁴⁸.

Es un hecho que estamos en tiempos difíciles, de desencanto y desesperanza, donde la violencia, la exclusión y la desilusión están a la orden del día; y también lo es el que la escuela no se encuentra ajena a esta realidad. Se dice que la escuela atraviesa una crisis sin precedentes, que se encuentra incapaz para responder a las necesidades y exigencias de un mundo globalizado, que impone un ritmo, una dinámica y una flexibilidad que la escuela no logra alcanzar.

Sin embargo, y a pesar de esto, los chicos continúan depositando en ella la confianza y esperanza para tener mayores posibilidades de acceder a un trabajo y alcanzar un futuro mejor. Esto no es una opinión, es lo que constatamos cuando vemos lo que los chicos de 6º y 7º grado han respondido cuando se les ha preguntado sobre el para qué de la escuela:

“Para que no me pasen por arriba cuando sea grande”.

“... tener más posibilidades en todo”.

“Me sirve para aprender muchas cosas y en especial para la vida que se viene”.

“Me sirve para que en un futuro pueda trabajar, ya que en muchos trabajos piden estudios completos”.

“Para ser algo cuando seas grande y si tenés hijos darles buena educación”.

En el caso de los niños de los sectores populares, la escuela se constituye en un espacio simbólico de construcción de otras narrativas e identidades, se presenta como una institución proveedora de derechos, permitiendo quebrar las racionalidades cotidianas.

46. Carreras y otros, (2002) "Los derechos del niño al aula: un modo de recomponer las ganas de aprender. Devolverles la voz, otorgarles sus derechos, ¿evita el fracaso escolar?" En La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión. Ensayos y experiencias Ediciones Novedades Educativas, Argentina.

47. Carreras y otros. Op. cit.

48. Morin, (1998) Articular los saberes ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? Bs. As. EUS. Pág. 10.

Investigaciones recientes han puesto de relieve la posibilidad que tiene aún la escuela. Fundamentalmente, en los contextos más desfavorecidos, se encuentra imbricada esta posibilidad con la capacidad de sus actores colectivos de interpelar a los niños de sectores populares, de nombrarlos como interlocutores y de generar estrategias para que ellos se sientan reconocidos, articulando sus deseos y aspiraciones. Constituyéndose en un referente simbólico para estos sectores, les habilita el acceso a otros mundos posibles. En estas condiciones, la escuela se erige en “un horizonte de lo posible”⁴⁹.

Pero la pregunta que surge es por qué si encuentran en la escuela este espacio y la consideran como proveedora de ciertas herramientas necesarias que les abre una brecha de posibilidades para su futuro, la fuente de consulta psicopedagógica y el reclamo o explicación a los padres más frecuente es la “falta de atención” en la clase.

En relación a este tema, que es el que nos convoca en esta investigación, les consultamos a los chicos acerca de “por qué se distraen en la clase”. Ellos respondieron que se debe principalmente a que conversan con sus compañeros o se distraen por interrupciones que ocurren durante la clase, ya sea por otras personas que ingresan al aula por diversos motivos o los mismos compañeros que hablan o molestan.

“Me distraigo cuando mis compañeros hablan, cuando entra un maestro, cuando tiran cosas, etc.”

Me distraigo... “porque me hablan”.

Los chicos piden que el docente establezca “orden” en el aula, pero no se trata de cualquier orden, sino de un orden que permita que se genere un clima de trabajo, un ambiente propicio para el aprendizaje.

Pero son los niños los que lo dicen. No se trata de un orden que resulta de la imposición autoritaria, sino que es el orden que se da a través del afecto y del respeto que permite un trabajo en el aula que habilita un intercambio respetuoso de preguntas y respuestas, de ida y vuelta entre docente y alumnos. Espacios en que los chicos sienten que son escuchados, entendidos, comprendidos, valorados.

¿Cómo es el maestro que los niños de los grados superiores valoran?

“Alguien que nos trate bien, que nos enseñe bien, que no sea autoritario”.

“Comprensivo, que no grite pero que tenga autoridad”.

“Alguien que sea justo con vos y con tus compañeros, que sepa callarte cuando estás hablando y que tenga paciencia para explicar varias veces lo que no entendés”.

“... Que ponga reglas...”.

“El mejor maestro es el que tiene buena onda con los alumnos pero a la vez, pone límites justos”.

Como sabemos, es imposible una propuesta educativa sin autoridad, pero también sabemos siguiendo a Sennett (1982) que la autoridad no es sólo cuestión de la credibilidad y de la legitimidad que tiene quien la ejerce, sino también que debe incluir las necesidades de aquellos afectados por ella, de manera que esa autoridad los habilite permitiendo, a la vez que la asimetría necesaria, el diálogo, la confrontación, el trabajo colectivo.

Etimológicamente, “autoridad” –autoritas– proviene de la palabra latina “auctor” –autor–, que a su vez viene del verbo “augere”, que significa hacer aumentar, hacer crecer. Entonces, el sentido de la palabra no es mandar, sino hacer crecer.

Es decir, el docente debe hacerse cargo de su ineludible ejercicio de autoridad y el aula debe volverse un lugar autorizado pero no autoritario (Sarlo, 2001) que no disuelva las asimetrías, sino que las vuelva motor de trabajo.

En este sentido, los chicos requieren y reconocen que los docentes son los adultos y eso hace una diferencia y que en tanto adultos, deben hacerse cargo de ellos y de la clase.

Pero esta autoridad está lejos de plantearse como una autoridad demagógica, sino que los chicos piden una autoridad democrática y justa, una voz que se posicione como voz autorizada y, en consecuencia, una voz

49. Duschatzky, (1999) “La escuela como frontera”. Buenos Aires, Paidós.

que autoriza a otros, lo cual es imprescindible para la constitución del vínculo educativo.

Un espacio en el que el docente, como plantean los alumnos, tenga buena predisposición, ganas de trabajar y de compartir su tiempo con ellos; y esto se vea reflejado en su paciencia y comprensión tanto de sus problemas personales como de sus dificultades para abordar los contenidos y su disposición para explicar, cuantas veces sea necesario, para que ellos comprendan el tema.

“Para mí el mejor maestro es alguien que te escucha, alguien que le gusta la materia y por eso la transmite de una forma interesante, que no grite y que no haga preferencias”.

“Alguien que entienda la mentalidad de un chico de mi edad y que tenga paciencia”.

“El mejor maestro es aquel que le dan ganas de trabajar, que venga todos los días con ganas”.

“El mejor maestro es el que nos enseña bien y nos comprende”.

“El mejor maestro tiene que ser paciente, hacerse respetar y enseñar bien”.

Esto promueve un clima de confianza en los alumnos que permite que participen, pregunten, se interesen desde un rol activo en el aula; lo cual da lugar a que generen y compartan sus propias ideas y pensamientos, sin miedo a que se los desvalorice.

“Aprendo mejor cuando los temas se charlan en clase y los compartimos todos juntos”.

“Aprendo mejor los temas cuando la clase es dinámica y no aburrida”.

Sin embargo, los chicos no depositan sólo en el docente la responsabilidad, sino que asumen que muchas veces depende de ellos concentrarse en la tarea y evitar distraerse para lograr aprender o entender los contenidos escolares. Ellos se muestran conscientes de que aprenden mejor o entienden mejor cuando prestan atención a las explicaciones del docente y se da un clima de silencio y tranquilidad en el aula.

¿Se podría pensar en un proceso de internalización de los juicios de los adultos? ¿Que esto lo dicen porque lo usual es siempre su culpabilización ante la desatención en clase?

Aprendo mejor... “cuando estoy más tranquilo”.

“Aprendo mejor cuando presto atención”.

Aprendo mejor cuando... “Cuando hacen silencio...”.

En un aula donde existe un clima de trabajo real, es posible pensar en espacios interesantes de intercambio tanto entre el docente y los alumnos, como entre los mismos alumnos. Dando lugar a una dinámica de grupo en la que todos sean partícipes de la construcción del conocimiento, constituyendo comunidades de aprendizaje más o menos permanentes.

En este sentido, planteamos que el orden no es sinónimo de silencio, ya que es habitual que se interprete que cuando la clase se encuentra en silencio implica necesariamente que los alumnos se encuentran trabajando. No creemos que esto se pueda generalizar de esta manera, ya que como expresaron los chicos en reiteradas oportunidades, muchas veces se “cuelgan” pensando en otras cosas y no prestan atención a lo que ocurre en la clase, aunque parezca lo contrario.

“... es cuando me pongo pensativo (me quedo ‘colgado’)...”

Estas respuestas ante la falta de atención en la clase, como son las charlas con compañeros o el “cuelgue” pensando en otras cosas, podemos considerarlas como una consecuencia, ya que lo que parece ser la causa principal de esta problemática, según lo que expresan también los chicos, es que se aburren en las clases.

“Porque a veces la clase se vuelve aburrida y para divertirme me pongo a hablar con el de al lado”.

La distracción en clase se entiende por distintas causas y el aburrimiento o el desinterés están entre ellas:

“Algo no entiendo y pienso cómo es y me distraigo”.

“Cuando me hablan porque no estoy atenta o no me gusta el tema”.

“Cuando estoy aburrido porque no me interesa lo que enseñan...”.

En contraposición, cuando se les pide que den cuenta de las condiciones en que aprenden mejor, responden:

“Aprendo mejor porque me gusta el tema”.

“Aprendo mejor cuando... no estoy aburrido”.

Es habitual escuchar, y en las encuestas realizadas también lo encontramos, que los alumnos se quejen porque la mayor parte de las clases son destinadas a la copia o al dictado, y muchas veces el docente realiza la explicación del tema cuando los niños aún no terminaron de copiar, lo cual impide que presten la debida atención y luego cuando vuelven a preguntar porque no entendieron el tema, se los culpe de una supuesta falta de atención.

Es decir, que un aspecto muy importante a tener en cuenta en el análisis de esta problemática tiene que ver con los contenidos a enseñar y fundamentalmente, la forma de presentarlos. Debido a que como plantea Verónica Edwards (1997) el contenido no es independiente de la forma en la que es presentado y la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal; teniendo consecuencias para el grado de apropiación posible del conocimiento para los sujetos. ¿Qué otra cosa, si no, es lo que nos dice un alumno?:

“Aprendo mejor...cuando me explican a mi manera”.

¿Podría alguien enunciar de manera más clara el descuido de la necesidad de incluir la diversidad cognitiva como una fuente importante en la desatención de la que

los maestros suelen quejarse? A esto hace referencia la autora cuando desarrolla el “conocimiento situacional”, que supone un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el “mundo” y el niño, para el cual ese “mundo” es significativo. De esta manera posibilita la comprensión de la realidad por y para el sujeto, conduciendo menos a la enajenación del niño respecto del conocimiento. Se significa el conocimiento desde la historia, las costumbres, la lógica del niño que aprende. Se constituye, según la autora, en un conocimiento que de alguna manera “interroga al sujeto”, donde es posible la significación a partir de éste.

Siguiendo este planteo parecería importante recuperar los aportes de los niños en las clases, sus ideas, opiniones, expresiones, que siempre remiten a su propia historia, su cotidianidad, a lo que les es “familiar”, “conocido”.⁵⁰

Estos aportes, si se saben aprovechar, pueden ser utilizados como puente para potenciar los contenidos escolares en tanto se los puede relacionar con lo que los chicos conocen. A su vez, cuando los chicos sienten que son tomados sus aportes, su autoestima se realza, creando espacios de confianza que son tan esenciales para todo aprendizaje, sintiéndose interpelados por ese conocimiento; sobre todo si pensamos en los niños de sectores desfavorecidos que sufren permanentemente el maltrato y la desvalorización social.

Este aspecto se aclara al prestar atención a lo que los chicos piden cuando dicen que el maestro que quieren es aquel que se preocupa y se interesa por sus cosas, por sus problemas; es decir, piden que se los tenga en cuenta, que se los respete, etc. Retomemos una vez más a Patricia Redondo (2004) cuando caracteriza a estos niños respecto a los cuales señala que “son niños y adolescentes expulsados del tiempo de la niñez, de un tiempo de infancia que requeriría ser asegurado y garantizado por los adultos. Excluidos, pugnan por ser incluidos, reconocidos, nominados. De diferentes modos se vinculan y significan a la escuela y a sus maestros como un

50. En el proyecto de apoyo escolar “A la escuela hoy y mañana... todos!” que llevamos a cabo en Villa Soldati, uno de los pilares fundamentales sobre los que apoyamos nuestra práctica educativa y que consideramos que es uno de los factores de éxito de este proyecto, es tomar como punto de partida los saberes y experiencias de los niños, su cultura y conocimientos, para lograr que los nuevos contenidos que trabajamos resulten significativos y relevantes para ellos .

espacio privilegiado socialmente por ellos”.⁵¹

Esto lo observamos claramente cuando les preguntamos por aquellas cosas que no les gusta que hagan los docentes, que no les gusta que sus maestras/os hagan:

...”que no te preste atención y te ignore, que te grite y que no te escuche”.

...”Juzgar sin saber”.

...”que me grite y me explique una sola vez”.

...”que me trate mal”.

“No me gusta cuando reta injustamente”.

De manera que, como vemos, los niños pueden identificar condiciones en que el aprendizaje se facilita y en que el mismo se dificulta, originando la desatención como una respuesta a esas condiciones. A continuación, presentamos de manera más sistematizada y sintética las respuestas de los niños, algunas de las cuales hemos visto aparecer en otros apartados y con los más chicos:

Dentro de la categoría *Condiciones en que aprenden mejor (positivas)*:

❖ **Buen carácter y buen trato:** buena onda, compañero, divertido, no quita el recreo, paciente (espera a que cada uno termine), amable, bueno, respetuoso, pone límites justos, no regala nota, acepta que un alumno se equivoque, no hace diferencias con respecto a otros alumnos (“coronita”), sincero, generoso, tranquilo, inteligente, responsable y cumplidor (no falta nunca a clase), simpático, quiere a sus alumnos (“te consuela cuando estás triste”), solidario, suave, que no grita pero que tiene autoridad, contento, alegre y feliz.

❖ **Explica y enseña claro:** sabe expresarse con claridad, ante el no entendimiento explica de diferentes formas, exigente, cuando el tema a enseñar se charla y se comparte en clase.

❖ **Ayuda y escucha:** dedicado (“está concentrado en su trabajo”), habla y comprende a

sus alumnos (“tiene la mentalidad de un chico de mi edad”), tiene ganas (“pilas”, “le gusta la materia y la transmite de forma interesante”), se preocupa por sus alumnos, ayuda al alumno atrasado.

Dentro de la categoría *Condiciones en que no aprenden (negativas)*:

❖ **Mal carácter y mal trato:** agresivo, insulta, pega, se burla, da sermones, no da una segunda oportunidad (“se queda con la primera impresión del alumno”), reta injustamente, grita (“arruina su garganta explicando algo a gritos”), se enoja sin razón, no deja hablar a sus alumnos o los interrumpe, no les cree a sus alumnos cuando dicen la verdad, cuando saca a un alumno fuera del aula porque molesta.

❖ **No enseña ni explica:** dicta, da mucho para copiar y escribir del pizarrón o de un texto, da mucho para leer, no hace nada sino sus cosas, no viene a clase o llega tarde o se va del aula, habla mucho y da mucha tarea pero en clase no se trabaja, cuando no quiere que le pregunten porque está cansado, cuando corrige y hace sus cosas, cuando explica al mismo tiempo que sus alumnos están copiando.

Estas respuestas son un importante llamado de atención porque son justamente los chicos de los sectores más carenciados quienes relatan que efectivamente viven estas últimas condiciones habitualmente en sus escuelas y con sus docentes.

Es común, aunque suene duro, escuchar que los chicos se quejen de que los maestros son agresivos, los insultan, los burlan y degradan en frente de sus compañeros. También plantean que los docentes no los escuchan, que les gritan o se enojan sin razón; y ese no escucharlos también encuentra su correlato en no dejarlos hablar, expresarse y si logran ser escuchados, los docentes no dan crédito a lo que dicen. ¿Es necesario recordar que sobre semejantes bases el vínculo pedagógico pierde textura y pone distancia más que proximidad?

Hay otro aspecto muy reiterado entre los alumnos: es la importancia que le otorgan a la justicia y honestidad de los

51. Redondo, P (2004) “Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación”. Bs. As. Pág. 135

maestros. Ellos valoran altamente cuando el maestro es respetuoso con ellos, lo que incluye que no haga diferencias entre los niños, que establezca orden en el aula a través de límites justos, que “no regale nota”, etc. En realidad, en este punto, nuestros niños entrevistados no se diferencian de cualquier alumno que resiste la injusticia cuando es objeto de ella, sólo que parecería que su condición de niños, en algunos casos, es vista como la de sujetos semiplenos y por lo tanto, con los que la injusticia estaría permitida. Es también probable que en los sectores menos favorecidos, así como algunos maestros naturalizan el grito (porque se supone que son niños habituados a él), también se naturalice el tratamiento injusto por razones similares.

La percepción de los niños es eso, una percepción particularmente perspicaz que permite reconocer la dimensión del compromiso del maestro, y ese compromiso es valorado en relación a su tarea; y es señalado como una de las condiciones en que aprenden mejor. Ellos destacan cuando el maestro tiene dedicación, “tiene ganas” y “le gusta la materia que enseña y la transmite de forma interesante”; reconociendo que esta actitud los predispone a ellos positivamente frente a esa materia.

Por el contrario, nuevamente encontramos que estas condiciones son prácticas habituales en las escuelas de los barrios pobres de nuestra muestra. Los chicos destacan que es frecuente la falta de enseñanza y de explicación por parte del docente, ya sea porque llega tarde, se va del aula, está cansado, pide que no se lo moleste o se le pregunte nada, o simplemente realiza otras actividades alejadas de la tarea de enseñanza. A ello se suma que en los momentos de trabajo, las actividades se centran casi exclusivamente en la copia o el dictado.⁵²

Frente a esto, parece legítimo preguntarnos si es absoluta responsabilidad del

alumno la falta de atención en clase o es esa desatención una actitud (o una actividad⁵³) en la que también hay responsabilidad del docente, que muchas veces genera un clima en el aula que dista mucho de ser un ámbito de enseñanza y aprendizaje.

Y así como Freire (1994) plantea que el educador al aprender con el educando, y hablando con él porque lo escuchó, le enseña también a escuchar, podríamos pensar que al prestarle atención a sus alumnos, sus necesidades, sus problemas (tanto aquellos relacionados con los aspectos o contenidos escolares como los personales); también el maestro enseña a prestar atención.

Una mirada hacia atrás, que no clausura

Pensado retrospectivamente, que es el único modo en que los hechos cobran su dimensión de tales y devienen experiencia, el trabajo de campo nos instaló en un paisaje en el que una escena se repetía:

Llegados a la escuela, tocábamos el timbre de la puerta, entrábamos y pasábamos derecho a la Dirección. Casi despojadamente, las directoras nos hablaban de los problemas de la escuela, en el medio alguna secretaria interrumpía para pasar un llamado; nuevamente la directora tomaba las riendas de la conversación y nos seguía hablando ¿de qué?, de todo lo que hace al día a día de la escuela: que el patio de la escuela se desfondaba o de cómo un alumno había encontrado una estrategia para no permanecer en el aula: ser castigado en la dirección. Ahí mismo nos decían que la escuela era nuestra, y efectivamente lo era: subíamos escaleras, golpeábamos las puertas de las aulas y tomábamos por asalto bibliotecas o salas de informática. Este punto no deja de ser significativo si se com-

52. En este punto es necesario pensar en las condiciones del trabajo docente en contextos socialmente adversos, en las cuestiones relativas al ingreso del docente novel a su práctica, en las debilidades de la formación docente respecto a problemáticas crecientes en nuestra sociedad, etc. De otra forma podríamos estar instalando la idea de que hay una masa de docentes perversos que hacen de los niños de las escuelas socialmente desaventajadas, el blanco de su maldad. Estamos lejos de una mirada de este tipo.

53. Podríamos pensar que la desatención es una actitud y de hecho así se la suele pensar, diferenciándola de la atención vinculada a una actividad del alumno, pero podemos pensar que la desatención de que el maestro se queja, implica con frecuencia trabajo psíquico, solo que orientado hacia otro foco, distinto y distante del que propone el maestro.

para con otras escuelas a las que hemos tenido acceso en una investigación anterior⁵⁴ en las cuales, en algunos casos, había que calcular cada movimiento, pedir permiso para entrevistar y preguntar dónde queda el baño para no deambular por las aulas. En las escuelas de los desertores, se podía entrar y salir, al punto de que uno pudiera pensar que allí no había control. En efecto no lo hay, o por lo menos bajo la forma en que lo estatal suele aparecer como tal; en todo caso, lo estatal irrumpe de formas intempestivas, discontinuas, lo que hace una diferencia ya que estamos acostumbrados a pensar que la escuela, en tanto institución estatal es un reflejo especular de lo estatal. Hay visiones que consideran que las escuelas hoy se encuentran destituidas, son escuelas sin el metacódigo estatal (Corea y Lewkowicz, 2004): las escuelas que hemos visitado son escuelas destituidas. Sin embargo, hay un funcionamiento material y uno debe pensar que existen representaciones sobre el para qué de la escuela. En este punto volvamos nuestra mirada hacia atrás y recordemos lo que decían los niños acerca de para qué van a la escuela. Cuando preguntamos a los docentes por qué los chicos vienen a la escuela se entrecruzan variadas representaciones: a la escuela se viene a aprender, pero a la escuela también se viene a comer, se “escapa” de la calle, o la calle entra a la escuela, si uno pudiera pensar en la calle como una matriz simbólica y material de lo destituido. Reconocemos en esto “las matrices históricas de sentido (...) y las nuevas interpelaciones” (Díaz, 2001: 47) que se le realizan a la práctica docente. Interpelaciones que se originan en diversas dimensiones del contexto: neoliberalismo, asistencialismo, desigualdad social.

El “dar de comer” (las escuelas a las que fuimos en el barrio de Villa Soldati y Barrio Samoré, tienen servicio de comedor en un caso y de desayuno, merienda y refrigerio en el otro, el que alcanza a casi la totalidad de los alumnos que asisten a ellas) se vincula a las políticas focalizadas, compensatorias y asistencialistas que surgen a fines de la década de 1980 y se desarrollan durante la siguiente.

Volviendo a lo nuestro, si queremos pensar en el fracaso y la desatención de los alumnos, no debe dejar de tenerse en cuenta en el contexto en el que ese fracaso se construye y esa desatención se despliega. Cuando los sentidos del educar se desplazan, la enseñanza y el aprendizaje se desplazan también del centro que ocupaban en otros momentos, surgen otros nuevos y se entrelazan con los viejos. La asistencialidad⁵⁵ es uno de los sentidos que operan como representación en los maestros, pero hay que tener presente la particularidad que la asistencia adquiere en algunas escuelas. En este sentido, por ejemplo, Redondo (2004) nos llama la atención sobre la oportunidad que tienen muchos alumnos de asistir a otros comedores barriales (en la zona de las escuelas pobres hay muchos), y sobre el hecho de que no obstante ello, insisten en concurrir al comedor de la escuela en cuestión, lo que desmiente el lugar común de que los niños van a la escuela a comer.

El problema de la atención de los Directores

Entre encuesta y *focus group*, entrevista y observación, seguimos hablando con los directores. Podemos verificar con ellos que aquella destitución de lo estatal se manifiesta en lo cotidiano de la escuela: los docentes hacen frente a problemáticas jamás afrontadas, los directores deben gerenciar el mantenimiento y el funcionamiento de las escuelas, se han transformado en gerentes. A la antigua responsabilidad de constituir el plantel docente, organizar los horarios de la escuela, distribuir la matrícula se suman una serie de actividades que otrora no cumplían: una directora nos cuenta que ante las reformas que el Gobierno de la Ciudad impone a las escuelas (y cualquier establecimiento que tenga dependencia de lo estatal) como efecto de lo sucedido en el boliche República de Cromañón, a principio de año tuvo que gestionar un plan de evacuación y de señalización de la escuela, evaluar costos y beneficios de distintas propuestas y realizar los cambios requeridos. Nos decía que nunca supo de esas cuestiones pero de golpe tuvo que aprender. ¿La causa?: si la

54. “Escuelas Medias Exitosas. Representaciones y Prácticas” (2004, 2005).

55. Ver Carro, Padawer y Sofía Thisted (1996), Duschatzky y Redondo (2000), Montesinos (2004) para una profundización sobre las políticas de focalización y asistencialidad y sus efectos en las subjetividades.

escuela no tenía los requerimientos pedidos, no podía empezar las clases según el calendario que el mismo Gobierno había previsto. En una visita registramos lo siguiente: la directora nos dice que en este momento, tienen “un problema con el patio del colegio: las instalaciones subterráneas o están mal hechas o ha habido un problema con una parte de ellas, no recuerdo bien y el problema es que el patio puede venirse abajo”. Nos muestra el patio, hay una muralla improvisada para que los alumnos no pasen por ese sector, lo cual reduce las dimensiones. Un tiempo después, por otras complicaciones edilicias (el cambio de la membrana aislante en la terraza), un grupo de padres concurre a la escuela a reclamar, de un modo bastante violento por lo sucedido (la directora, ese mismo día tuvo que evadir a los padres y “salir por la puerta de atrás”).

En una escuela de las pobres, la directora declinó participar del trabajo de campo ya que “a mí el 70% del tiempo se me va en el cuidado del edificio” y no podía desatender tareas que le insumen semejante tiempo. ¿Dónde queda en estos casos el tiempo de atender a los maestros, a los alumnos? Podríamos preguntarnos si no hay, al menos en estas condiciones, directores ausentes y por qué no preguntarnos también ¿a qué atiende el director que dedica una parte tan importante de sus energías en la atención del techo, de la escalera, del caño roto, etc.?

Las escuelas de los barrios pobres nos muestran a su vez cómo la desigual distribución y fluctuación de recursos influye en el cotidiano escolar. Si por un lado, hay escuelas de la ciudad que cuentan con equipos de orientación escolar, gabinetes psicopedagógicos, psicólogos institucionales, un plantel de docentes estable; por el otro, en estas escuelas encontramos docentes que cambian constantemente, psicólogos institucionales que aparecen un año para mostrar que la psicología sirve para generar cierta cohesión institucional, pero que los recursos no permiten mantenerlos durante mucho tiempo y al mismo tiempo también la apertura de los directores nos muestra, que estas escuelas necesitan pensar y actuar sobre sí mismas y luego volver a pensar y volver a actuar porque las condiciones son fluctuantes.⁵⁶

En algunos casos, los docentes se reapropian de las categorías que hemos postulado desde nuestro proyecto: una maestra antes de que le realizáramos una entrevista nos dice que en su escuela “tenemos muchos desertores presentes”. En otros casos, si se las naturaliza, el mismo docente las cuestiona. En una entrevista con un docente, ante el abuso de la categoría “alumno distraído”, éste cuestiona su uso a quien entrevista. Alega “que no creo que existan distraídos, más bien hay chicos con tiempos e intereses diferentes”.

No obstante, “los desatentos” persisten

Efectivamente, los desatentos no dejan la escuela, permanecen de manera casi contumaz. Debemos pensar que ¿por algo será? Quizá sigan allí para recordarnos que hay algunas cosas a pensar, como por ejemplo, la manera justamente de pensar las causas de esa falta de atención y la desatención en sí misma.

Asociamos en general la desatención como lo contrario a la atención. Si esta última implicara un trabajo psíquico sostenido, voluntario y consciente, su opuesta implicaría lo contrario. Pero las palabras de los niños nos dicen que su desatención no es sin causa y que en realidad implica atención a otras cosas que atraen o perturban, pero en las cuales su atención se centra.

En este sentido, podríamos pensar que la falta de atención (en los términos en que los maestros la refieren) puede pensarse como una estrategia para permanecer en un lugar que por múltiples razones sigue siendo significativo para ellos, pero que no los convoca con aquello que definiría el sentido de su presencia: la tarea de la escuela.

Los “más chicos” de los chicos tanto como los “más grandes” dicen claramente en qué momento la tarea deja de ser atractiva y su atención se desplaza hacia otros objetos del entorno (compañeros, ruidos, cuestiones personales, etc.).

56. Lewkowicz (2004) afirma que estamos ante la era de la fluidez, así el configurarse en situación es la estrategia de estos tiempos (Corea 2004).

La atención es, en términos vigotkianos, una función psicológica superior y no olvidemos la importancia que atribuye Vigotsky a la escuela en el desarrollo de esas funciones –lo dice explícitamente–, por lo tanto, debemos pensar lo que las palabras de los niños revelan, saber que en su trabajo de no atender, sus maestros hacen muy frecuentemente un aporte no menor.

La idea fuertemente instalada en muchos educadores, sobre todo trabajando con niños de familias pobres, de que algo en la constitución de estas últimas, su morfología, su dinámica etc., sería la causa de la desatención en la escuela es insostenible y, además, debiera llevarnos a pensar que si así fuera habría un fracaso por parte de la escuela que no logra convocar esa atención perturbada o dispersa.

En este sentido, queda descalificada por la palabra de los propios niños la hipótesis del origen familiar de la desatención, al menos de manera generalizada y unívoca. Más aún en atención a la población en situación de fuerte desventaja social, podríamos pensar que así como en otros contextos leer y escribir constituyó la salvación frente a los horrores de una guerra o el abandono, por qué no podría la escuela proponer sus objetos de conocimiento a estos niños excluidos, como una puerta de acceso a otros mundos posibles, diferente de aquél en el que su penuria cotidiana se despliega.

La mente infantil no es una cuestión de cosas que están adentro de la cabeza del sujeto, tampoco la del adulto, sino actividad desplegada en un escenario social. Es allí donde los procesos de pensamiento se despliegan en una interacción con otros, entre los cuales los padres primero y los maestros después, son figuras privilegiadas.

Esto lo señalamos para recordar que a la escuela le corresponde resolver en su escenario lo que en él se produce. El niño que no atiende a la maestra, pero atiende otra cosa en clase, está aunque resulte obvio, haciendo este trabajo en clase, de manera que como representante del Estado en ese proceso, la escuela debe hacerse cargo de que eso que falla, o no, se produce en el aula. De manera que debemos pensar seriamente, como nos lo decía un maestro, que hay que revisar qué de la situación didáctica (situación compleja si las hay) está comprometido en eso que no funciona.

Si como dijimos en el apartado sobre la mirada de “los más chicos”, innecesariamente la escuela se pone seria, estamos en problemas y en contradicciones, porque si de materner se trata, pensemos que la madre es la primera que juega con su hijo y que es a través de ese juego (recordemos el concepto bruneriano de formato) que el niño hace algunas adquisiciones fundamentales.

No es un aspecto menor la temática de las representaciones que los maestros suelen tener de sí mismos y, lo dijimos específicamente, en particular cuando trabajan con niños pobres. A la orientación al maternaje secular en relación a la función del maestro, se suma la convicción que estos docentes explicitan, de que el niño que proviene de familias tan desaventajadas, lo que precisa es fundamentalmente afecto y como consecuencia, se construye una especie de trampa para el maestro y para el alumno, porque el aula y la escuela se convierten en espacios desnaturalizados de su fin original, tornándose en un lugar donde el niño encuentra más de lo mismo, y menos de lo posible.

Tampoco debiéramos desatender la palabra de los niños, reiterada y clara, cuando hablan del aburrimiento en el aula. Si como dijimos en el apartado sobre la mirada de “los más chicos”, innecesariamente la escuela se pone seria, estamos en problemas y en contradicciones, porque si de materner se trata, pensemos que la madre es la primera que juega con su hijo y que es a través de ese juego (recordemos el concepto bruneriano de formato) que el niño hace algunas adquisiciones fundamentales. El descubrimiento del mundo es un proceso en el que el juego tiene un papel central, pero si a la escuela no se va a jugar, tenemos que inevitablemente recortar la dimensión lúdica de todo sujeto infantil.

En el nivel inicial el maestro no sólo juega, sino que no tiene ningún tipo de inhibición para jugar con el niño, lo que termina

abruptamente no bien sale del jardín. De allí en más, sus maestros, por razones que son a indagar, no jugarán con él. Temores, resignificación de las propias infancias, cuestiones teóricas quizás, (¿por qué no?) estén probablemente en la base de este cambio radical de mirada respecto a un niño, que es el que hasta ayer estaba en el nivel inicial.

Ese aburrimiento, al que los niños hacen referencia explícita e implícitamente, es comprensible cuando se observa su actividad en la escuela: actividades altamente estructuradas que no admiten la diversidad de respuestas o resoluciones, reduciendo, a veces eliminando la posibilidad de la producción espontánea e individual.

No es poca cosa lo que venimos señalando, pero agreguemos algo más: el orden y la secuenciación de las actividades requiere que el niño haga una sola cosa por vez: primero lo primero, segundo lo segundo y así... El tema es que nuestros niños actuales, por efecto, entre otras cosas, de las transformaciones culturales de los últimos años (de las cuales nadie queda afuera) pueden hacer más de una actividad a la vez, que es la manera en que además, su vida cotidiana se despliega. Pero esto choca con el concepto, o mejor dicho preconcepto, de que se aprende cuando se está quieto, callado y mirando al pizarrón.

El clima de trabajo se convierte así en clima de orden insostenible para el maestro y para los niños; el vínculo se tensa a partir de una percepción por parte de estos últimos de que algo de ellos no está comprendido en lo que sus maestros le proponen. Entonces ¿cómo no aburrirse, no irritarse, no atender a otra cosa?

No escapa, sin duda, al lector atento, que están presentes en la temática que intentamos indagar, diferentes y superpuestos niveles de problemática: las condiciones de deterioro social de una parte importantísima de los niños que asisten a nuestras escuelas; las políticas públicas en educación; la dimensión siempre compleja de lo institucional; los aspectos relativos a la relación pedagógica; la subjetividad de aprendices y enseñantes, etc.

Es en estos dos últimos planos, donde algo no termina de constituirse en relación a buena parte de estos niños desatentos, algo que remite al reconocimiento del otro. Podemos entender este hecho como "un vago y gastado gesto, que resulta de una especie de perdón dirigido al otro, por ser como es: joven, niño, pobre, diverso, raro etc. Pero también podemos pensar el reconocimiento como una exigencia violenta que demanda dar cuenta del otro como igual y diferente al mismo tiempo, conocer al otro como otro no como mera reflexión especular nostálgica, otro como una historia, como una narración producida en otro tiempo y lugar diferente al mío.

En este sentido, reconocer puede entenderse como un re-conocer, un volver a conocer lo que, por conocido, casi tiene más el atributo de lo siniestro⁵⁷ que de lo nuevo. Volver a conocer a ese otro obvio, a ese otro evidente, cuya evidencia y obviedad hacen obstáculo para que podamos pensarlo por fuera de lo que ya conocemos de él, de manera tal que reconocer es desconocer y volver a construir conocimiento incierto del otro".⁵⁸

57. Tomo acá la idea de lo siniestro como Freud la formuló al hacer referencia a aquello que siendo familiar, conocido se convierte en lo contrario, en algo extraño, ajeno, destructivo y por consiguiente perturbador y angustiante.

58. Corbo Zabatel, E (2007) (en prensa) Breve ensayo sobre lo posible. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Los datos en porcentajes y gráficos

Tabulación de datos de las frases incompletas y cuestionarios realizados a los alumnos.

Muestra:

Alumnos del primer ciclo (1° a 3° grado)	234
Alumnos de 6° y 7° grado	105

Categorías:

Las tres categorías de análisis (*Para qué de la escuela*, *Condiciones en que aprenden mejor* y *Condiciones en que no aprenden*) se armaron en base a las distintas preguntas y frases incompletas de los formularios relevados.

1. Para qué de la escuela responde a:

- ❖ A mí la escuela me sirve para... / ¿Para qué te sirve ir a la escuela?
- ❖ La escuela a mí me gusta porque... / ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?
- ❖ Si yo no fuera a la escuela haría... / Si no fueras a la escuela ¿qué harías?

2. Condiciones en que aprenden mejor responde a:

- ❖ Yo aprendo mejor cuando la maestra... / Algunas veces aprendemos mejor que otras, ¿Cuándo aprendés mejor, por qué es?
- ❖ La mejor seño es la que... / ¿Cómo es, para vos, el mejor maestro?
- ❖ Cuando no entiendo lo que la seño nos enseña yo... / Cuando no entendés lo que el maestro te enseña, ¿qué haces?

3. Condiciones en que no aprenden responde a:

- ❖ Yo me aburro en clase cuando...
- ❖ No me gusta cuando la seño... / ¿Qué cosas no te gusta que haga tu maestra?
- ❖ En clase me distraigo cuando... / ¿Cuándo te distraés en clase, por qué te distraés?

Variables:

Las respuestas de los alumnos se agruparon en distintas variables. A continuación se ejemplifican y definen algunas de ellas –las necesarias–.

Dentro de la categoría *Para qué de la escuela*:

- ❖ **Divertirse y socializar:** jugar, disfrutar, compartir con amigos, recreo, relacionarse, hacer nuevas amistades, tener contacto con la sociedad.
- ❖ **Otras:** se refieren a determinadas materias como gimnasia, música, plástica (recreativas), computación y por su maestra.
- ❖ **Tener un futuro mejor:** ser alguien, para el futuro, para un buen trabajo.

Dentro de la categoría *Condiciones en que aprenden mejor (positivas)*:

- ❖ **Buen carácter y buen trato:** buena onda, compañero, divertido, no quita el recreo, paciente (espera a que cada uno termine), amable, bueno, respetuoso, pone límites justos, no regala nota, acepta que un alumno se equivoque, no hace diferencias con respecto a otros alumnos (“coronita”), sincero, generoso, tranquilo, inteligente, responsable y cumplidor (no falta nunca a clase), simpático, quiere a sus alumnos (“te consuela cuando

estás triste”), solidario, suave, que no grita pero que tiene autoridad, contento, alegre y feliz.

❖ **Explica y enseña claro:** sabe expresarse con claridad, ante el no entendimiento explica de diferentes formas, exigente, cuando el tema a enseñar se charla y se comparte en clase.

❖ **Ayuda y escucha:** dedicado (“está concentrado en su trabajo”), habla y comprende a sus alumnos (“tiene la mentalidad de un chico de mi edad”), tiene ganas (“pilas”, “le gusta la materia y la transmite de forma interesante”), se preocupa por sus alumnos, ayuda al alumno atrasado.

❖ Ante el no entendimiento, tratan de entender: ya sea estudiando solos en sus casas, preguntando nuevamente al maestro, a sus compañeros o a sus padres.

Dentro de la categoría *Condiciones en que no aprenden (negativas)*:

❖ **Mal carácter y mal trato:** agresivo, insulta, pega, se burla, da sermones, no da una segunda oportunidad (“se queda con la primera impresión del alumno”), reta injustamente, grita (“arruina su garganta explicando algo a gritos”), se enoja sin razón, no deja hablar a sus alumnos o los interrumpe, no les cree a sus alumnos cuando dicen la verdad, cuando saca a un alumno fuera del aula porque molesta.

❖ **No enseña ni explica:** dicta, da mucho para copiar y escribir del pizarrón o de un texto, da mucho para leer, no hace nada sino sus cosas, no viene a clase o llega tarde o se va del aula, habla mucho y da mucha tarea pero en clase no se trabaja, cuando no quiere que le pregunten porque está cansado, cuando corrige y hace sus cosas, cuando explica al mismo tiempo que sus alumnos están copiando.

Resultados (expresados en porcentajes):

Para qué de la escuela			
		1°- 3° grado	6°- 7° grado
	Estudiar y Aprender	53%	33%
	Divertirse y socializar	23%	25%
	Otras	5%	14%
	Tener un futuro mejor	2%	10%
	Sin escuela, jugaría, miraría TV	13%	12%
	Sin escuela, trabajaría	1%	4%
	Sin escuela, NS / NC	3%	2%
		100%	100%

Condiciones en que aprenden mejor (positivas)			
		1°- 3° grado	6°- 7° grado
Aspectos actitudinales de la maestra	Buen carácter y buen trato	34%	23%
Aspectos metodológicos de la maestra	Explica y enseña claro	27%	19%
	Ayuda y escucha	14%	5%
Clima de trabajo	Tranquilo / facilidad para prestar atención	0%	11%
Cuestiones propias del alumno	El tema a aprender es de interés	0%	11%
	Ante el no entendimiento: tratan de entender	23%	27%
	Ante el no entendimiento: no se hace nada	2%	4%
		100%	100%

Condiciones en que no aprenden (negativas)			
		1°- 3° grado	6°- 7° grado
Aspectos actitudinales de la maestra	Mal carácter y mal trato	36%	33%
Aspectos metodológicos de la maestra	No enseña ni explica	23%	8%
	Da mucha tarea y toma muchas pruebas	1%	10%
	Da tareas fáciles / temas ya vistos	5%	9%
Clima de trabajo	Desorden – distracción por terceros	20%	18%
	Desorden – distracción propia	15%	22%
		100%	100%

Conclusiones: (de los datos)

Con respecto a las expectativas que tienen los chicos de la escuela, la mayoría del grupo del primer ciclo ha contestado estudiar y aprender (53%), seguido de divertirse y socializar (23%). Pero en el caso de los más grandes, éstos alcanzan el 58% dándole más importancia al tema del futuro y del trabajo.

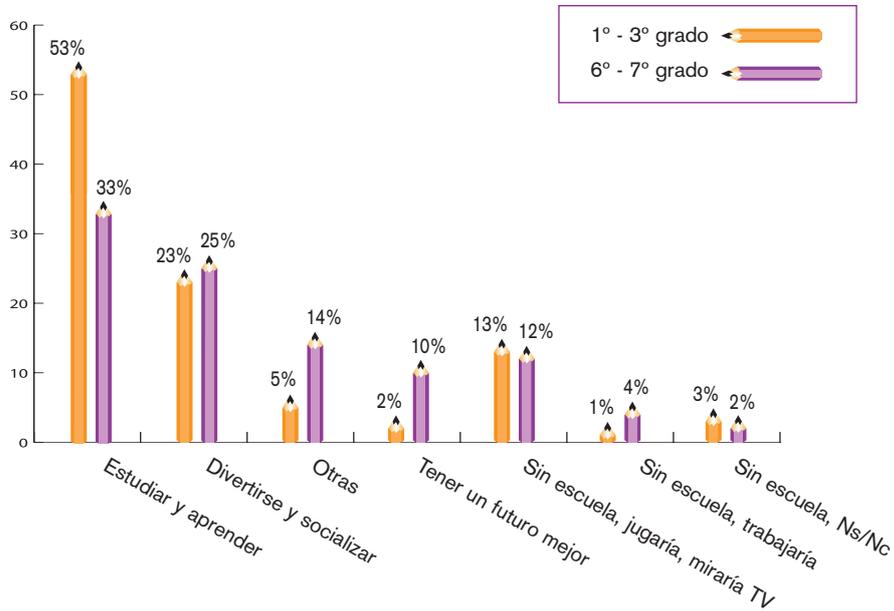
En el análisis de la cuestión didáctica, los más chicos sostienen que las condicio-

nes favorables de aprendizaje dependen en gran parte de la actitud (34%) y metodología (41%) del maestro, mientras que en los más grandes, estos dos aspectos alcanzan sólo el 47%, debido a que se lo atribuyen a otras variables, por ejemplo, el clima de trabajo y aspectos propios del alumno.

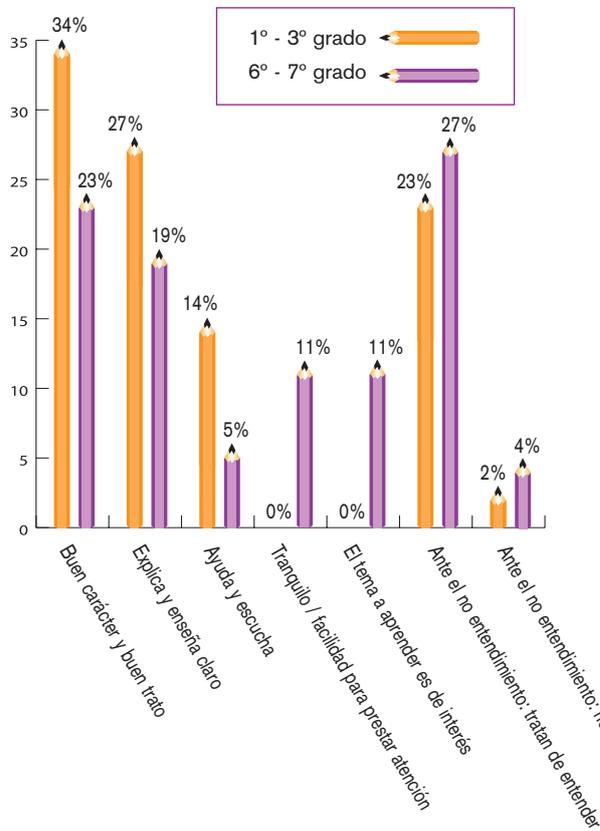
En el caso de las condiciones desfavorables de aprendizaje, ambos grupos de alumnos coincidieron en sus respuestas: las cuestiones de actitud y de metodología de enseñanza del maestro llegan al 60%.

Resultados (en gráfico de barras):

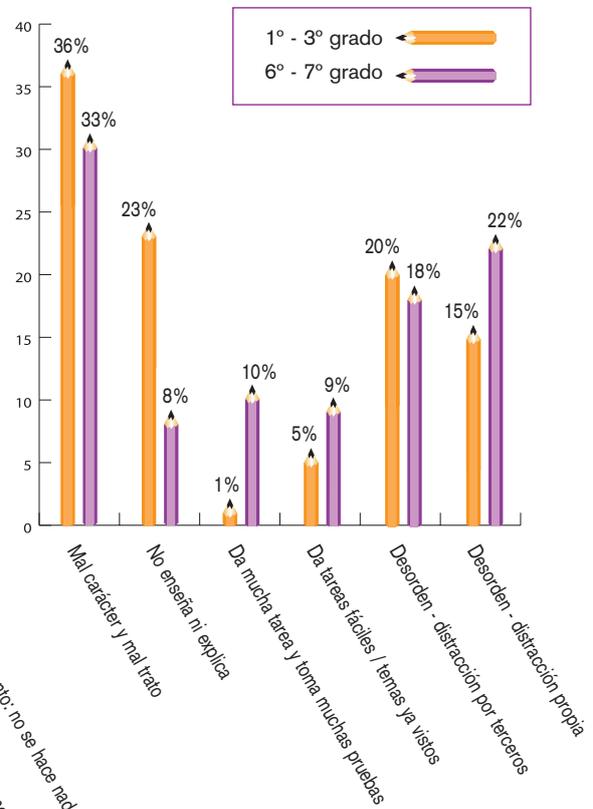
Para qué de la escuela



Condiciones en que aprenden mejor (positivas)



Condiciones en que no aprenden (negativas)



Bibliografía

- AUGÉ, MARC** (1996). *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa
- CARRERAS Y OTROS** (2002). *Los derechos del niño al aula: un modo de recomponer las ganas de aprender. En La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Buenos Aires, Novedades Educativas, Argentina
- COREA, CRISTINA e IGNACIO LEW-KOWICZ** (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.
- CORBO ZABATEL, E.** (Comp.) (2003). *El fracaso en la escuela: Perspectivas, Reflexiones, Intervenciones Of. De Publicaciones facultad de Filosofía y Letras UBA*
- CORBO ZABATEL E.** (Comp.) (2005). *Padres + Maestros*. Fundación Arcor – Antorchas, Córdoba. Comunicarte.
- DELVAL, JUAN** (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, Morata.
- DÍAZ, RAÚL** (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DUBROVSKY, SILVIA** (2000). *Vigotsky y su proyección en el pensamiento actual*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- DUSCHATZKY, SILVIA** (comp.) (2000). *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.
- DUSCHATZKY, SILVIA** (1999). "La escuela como frontera". Buenos Aires, Paidós.
- EDWARDS, VERÓNICA** (1997). *Las formas del conocimiento en el aula*". En Rockwell, E, *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.
- FERNÁNDEZ-TRESPALACIOS, J.L. Y TUDELA, P.** (1992). *Atención y Percepción*. Madrid, Alambra
- GARDNER, H.** (1993). *Multiple Intelligences. The Theory*, New York, Basic Books.
- GLUZ, KANTAROVICH Y KAPLAN** (2005). *La escuela: una segunda oportunidad frente a la inclusión*. En *Ensayos y experiencias*. Nº 46. Colección Psicología y Educación. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.
- GOFFMAN, E.** (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- GUATTARI, FÉLIX** (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires Manantial.
- HASSAN, IBN** (1999). *Entrevista publicada en la revista Style (Northern Illinois University)*, Vol. 33, número 3 (otoño).
- IFUM** (2002). *Grande pauvreté et réussite scolaire de l'école au lycée*. 28-30 octobre à l'IFUM de l'academie de Nice.
- JANIN, BEATRIZ**. "Desatentos" o desatendidos, Buenos Aires, Página/12, 2 de diciembre de 2004.
- JODELET, D.** (Dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris, PUF.
- JODELET, D** (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría en Moscovicí, S. Psicología Social, Tomo II*, Paidós.
- KAPLAN, CARINA** (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires, Editorial Aique.
- LACASA, PILAR** (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid, A. Machado Libros.
- LURÇAT, LILIANA** (1976). *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona, Gedisa.
- MORIN, EDGARD** (1998). *Articular los saberes ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Bs. As. EUS.
- MEIRIEU, PHILIPPE** (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Octaedro, Barcelona.
- NEUFELD, MARIA ROSA Y JEANS-ARIEL THISTED** (comps) (1999). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, EUDEBA.
- PEERENOUD; PHILLIPPE** (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- PINKER, STEVEN** (2001). *Cómo funciona la mente*, Barcelona. Ediciones Destino.
- POSNER M.I, PETERSEN S.E.** (1990). *The attention system of the human brain*. Annual Review of Neuroscience.
- RANCIÈRE, JACQUES** (1987). *Le maître ignorant*. Paris, Fayard.
- REDONDO, PATRICIA** (2004). *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obsesión*. Buenos Aires, Paidós.
- ROCKWELL, ELSIE** (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México, Mimeo, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- SCHELEMENSON, SILVIA** (Comp.) 2001. *Niños que no aprenden*, Buenos Aires, Paidós Educador.
- SCHLEMENSON, SILVIA** (1999). *Cuando el aprendizaje es un problema*, Río Negro, Paideia-Miño y Dávila.
- SENTÉ, R.** (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- STERNBERG, R.** (1995). *La inteligencia exitosa*, Madrid, Paidós.
- TENTI FANFANI, E.** (2001). *El rendimiento escolar en la Argentina*. Buenos Aires, Losada.
- VILLARREAL, JUAN** (1996). *La exclusión social* Buenos Aires, Tesis Norma.
- WERTSCH, JAMES** (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Buenos Aires.

Infancias, educación, comunidad y agenda pública

“Desertores presentes”

Qué aprende el alumno cuando no aprende

“En Cursiva” nace con el objetivo de promover la reflexión, sistematización, conceptualización y difusión en torno a la infancia, la educación y las comunidades, ejes centrales que orientan el trabajo de Fundación Arcor.

Desde hace 15 años, en Fundación Arcor orientamos nuestro trabajo en torno a fortalecer el protagonismo comunitario, la asociatividad y la coresponsabilidad, trabajando en estrecha relación con la sociedad, siendo la infancia el área de interés central de nuestras acciones.

Por ello, con la misión de “contribuir para que la educación sea un instrumento de igualdad de oportunidades para la infancia”, llevamos adelante diversas iniciativas de fortalecimiento institucional y comunitario de inclusión, participación y articulación de distintos actores sociales.

Con la mirada puesta en este objetivo, expresarnos “en cursiva” nos permite generar una conversación escrita con quienes compartimos convicciones, compromisos, deseos y desafíos en el mejoramiento de las condiciones en la educación de los niños y las niñas.



**"Comprometidos con los chicos
por un país más grande"**

