



Trabajo Final de Grado

**La situación del fracaso escolar en
contextos vulnerables:
Aportes desde la Psicología Comunitaria**

Tipo de trabajo: Monografía
Docente Tutor: Víctor Giorgi
Mayo, 2015
Montevideo, Uruguay

Mariana Pérez
C.I. 4.462.247-2

Los Nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Eduardo Galeano
El libro de los Abrazos

Resumen

En el presente trabajo se estudia la situación del fracaso escolar en contextos vulnerables debido a que los niños de bajos recursos son los más afectados en este fenómeno, según datos estadísticos. Se realiza una revisión sobre el concepto de fracaso escolar y se analizan las diferentes perspectivas del tratamiento de la problemática: la explicación del modelo individual que enfatiza el carácter madurativo e intelectual del niño, las ideas que ponen el acento en el déficit sociocultural del niño y la posición que sostiene la necesidad de una co-responsabilidad entre la escuela y la familia del niño, pasando por una etapa de cuestionamiento sobre las prácticas de la escolarización tradicional y la violencia simbólica ejercida por ésta. La Psicología Comunitaria es la herramienta teórica que se utiliza para tomar una postura sobre el tema y mediante sus aportes, desde una ética dialógica que estimula la participación del Otro excluido en las decisiones que lo involucran, pensar alternativas que fracturen el statu quo.

Palabras clave

Fracaso escolar, vulnerabilidad sociocultural, Psicología Comunitaria, alternativas educativas

Contenido

1	Introducción	5
2	Fracaso escolar	6
2.1	Concepto	6
2.2	Datos estadísticos.....	8
3	Fracaso escolar en contextos desfavorables: un problema social	12
4	Relación entre desventaja social y desventaja escolar	13
5	La construcción de los sujetos como “niños carenciados”	16
6	La violencia simbólica ejercida por las instituciones educativas	18
7	¿Fracaso escolar o fracaso de lo escolar?	19
7.1	Pérdida de sentido de la propuesta educativa.....	19
7.2	La mirada naturalizada del espacio escolar propicia la perspectiva centrada en el déficit del niño y su entorno.....	20
7.3	Dinámica institucional de carácter progresivo: transformación de una adversidad	22
7.4	De la capacidad individual de aprender, al sujeto que aprende en situación	24
7.5	En busca de alternativas.....	26
7.5.1	Análisis de un formato alternativo: Programa Maestros Comunitarios (PMC)	27
8	Aportes de la Psicología Comunitaria (PC) al entendimiento de la problemática	30
8.1	Frente al conflicto cultural “escuela-comunidad”: una ética dialógica	30
8.2	Aportes desde la Psicología Comunitaria (PC) Latinoamericana contra-hegemónica	35
8.3	Enfoque analéctico de la Psicología Comunitaria (PC) Latinoamericana	37
9	Conclusiones.....	40
	Referencias bibliográficas	43

1 Introducción

El objetivo de este trabajo es el estudio de la situación del fracaso escolar en contextos desfavorables construyendo una mirada crítica sobre los abordajes usuales de la problemática.

Este tema es importante en el momento actual ya que podemos ver cómo los medios masivos de comunicación transmiten la idea de que las escuelas con peor rendimiento son las de menores ingresos. El País (2014) indica que los mayores índices de repetición se encuentran en el barrio Casavalle y tres de los centros en que se han obtenido mejores se sitúan en el barrio de Pocitos. Hoy en día es común atender a una noticia sobre una maestra que fuera agredida por una madre en un centro escolar de contexto crítico y a continuación escuchar la repetición de frases como: “se están perdiendo los valores en las familias”. Estos acontecimientos han dado lugar a numerosos debates sociales y políticos y también a ricas producciones académicas sobre el fracaso escolar de los niños y su concordancia con la relación conflictiva entre la escuela y la comunidad.

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

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

En este camino, la literatura hallada permite afirmar que la escuela forma parte activa de la exclusión, que se ejerce violencia simbólica desde las prácticas pedagógicas al intentar legitimar la cultura de las clases dominantes y asimismo, que se ha propagado un discurso fuerte que enuncia la imposibilidad del aprendizaje por parte de niños en situación de

vulnerabilidad, a causa de la falta de reglas de convivencia, códigos culturales, formas de relacionamiento, etc. No obstante éste es un fundamento que perpetúa el statu quo y le quita a la escuela su participación en el advenimiento del fracaso. De aquí surge la inquietud por buscar alternativas educativas y se toma el Programa Maestros Comunitarios, uno de los tantos dispositivos variados que se implementan en nuestro país, con el objetivo de analizar sus características y verificar si cuestiona realmente las cualidades fundantes de la escolarización tradicional.

Se recurre a la Psicología Comunitaria (PC) como marco teórico e instrumental para pensar la relación de estos niños en situación de vulnerabilidad social con el sistema educativo desde un escenario más amplio, que nos permita ver diversos ángulos del fracaso: la tensión cultural existente entre los niños y la escuela, el hecho de que la escuela poco tiene que ver con los modos de vida de la comunidad, la falta de sentido de la propuesta educativa, el lugar que le está dando la escuela a las expresiones de los sectores menos favorecidos; asuntos fundamentales desde la PC que promueve la escucha y la participación de los sectores oprimidos. A partir de estos aportes se interpela al sistema educativo como parte de un sistema capitalista que trabaja desde la hegemonía estableciendo reglas sin considerar al Otro, lo que reproduce la exclusión. Ahora bien ¿de qué forma la PC aporta a la enseñanza? ¿Cómo se podría concretar el diálogo entre el barrio y la escuela y de este modo debilitar el fenómeno del fracaso escolar?

2 Fracaso escolar

2.1 Concepto

El propósito de conceptualizar el término fracaso escolar es complejo, se trata de un concepto polisémico que ha sido utilizado de forma diversa en diferentes contextos, sin embargo es usual vincularlo con el bajo rendimiento, repetición, sobreedad, ausentismo y abandono del centro educativo. Tomando como referencia el planteo de Flavia Terigi (2009), el llamado fracaso escolar acompaña a los sistemas escolares desde los inicios de la universalización e institucionalización de la escuela, cuando ya se observaba que había niños y jóvenes que no ingresaban a la escuela, que ingresando no permanecían, o que permaneciendo no aprendían según lo esperado. (pp. 12-13)

El concepto se ha definido por diferentes autores de múltiples maneras, por tanto podemos caracterizarlo como polisémico, pues es difícil encontrar acuerdos básicos sobre su naturaleza, lo que provoca una dificultad a la hora de tratar el tema científicamente. Una breve revisión del concepto puede poner en evidencia las diferentes perspectivas y las dificultades para llegar a un acuerdo en cuanto a su significado. Mafokozi señala que:

El «fracaso escolar» se presenta como uno de tantos términos polisémicos utilizados en Ciencias Sociales que sólo admiten ser definidos partiendo de una toma de postura previa. Si se adopta el contexto escolar como referencia del fracaso escolar se definiría como la incapacidad del alumno para cumplir los objetivos propuestos, explícitamente o no, por la escuela. Eligiendo el punto de vista del educando el fracaso escolar aparece como la incapacidad del alumno para alcanzar un cierto grado de satisfacción y autorrealización personal. En relación con la propia institución escolar el fracaso consiste en la impotencia de cumplir los objetivos sociales. En cualquier caso el elemento definitorio esencial es la incapacidad de conseguir el objetivo asignado por otros o por uno mismo. (1991, p.173 en Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M., Martínez-González, M., 2014, pp. 72-73)

Por su parte, Ander-Egg (1999, p. 144, en Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M., Martínez-González, M., 2014, p. 73) entiende que el fracaso escolar se manifiesta en el hecho de que un alumno/a o un grupo de alumnos/as no alcancen el nivel de conocimientos y capacidades exigidos para el logro de determinados objetivos educativos. Sin embargo, reconoce que en las últimas tres décadas, las explicaciones sobre las causas del fracaso escolar han ido cambiando: desde una explicación atribuida solamente al educando se fue ampliando a las condiciones socio-económicas-culturales de las familias y se fue considerando que el medio sociocultural era el principal factor de fracaso: deficiencia en la alimentación del niño, carencias lingüísticas y cognitivas, bajo nivel de pretensiones, etc. Asimismo, entiende que durante mucho tiempo el fracaso se representó como el problema de un sujeto y de su entorno hasta que se formuló la pregunta sucesiva: ¿fracaso escolar o fracaso de la escuela? Y de este modo se llega a atribuir a la escuela (el currículum, los métodos de enseñanza, la falta de capacitación de los profesores, etc.) el fracaso de muchos niños, hasta llegar a responsabilizar al sistema educativo considerado globalmente y a la sociedad en su conjunto, al entenderse que las desigualdades sociales son también desigualdades en las posibilidades de aprendizaje. Ander-Egg (1999) afirma que:

Se pasó de una simplificación y reduccionismo en el que se responsabiliza exclusivamente al individuo del fracaso escolar, a otro extremo en el que todo también se reduce a una causa: la escuela, el sistema educativo o la sociedad global. En el fracaso escolar de cada sujeto en concreto, existe una pluralidad de causas, cada una de las cuales tiene diferente importancia en cada individuo. De ahí que la atención y la acción pedagógica para resolver el problema del fracaso escolar deben desechar las explicaciones simplificadas que, en algunos casos, sólo han servido para definir a priori a niños/as de los sectores populares como fracasados en sus posibilidades educativas. (pp. 144-145 en Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M., Martínez-González, M., 2014, p. 73)

Martínez-Otero Pérez (2009, p. 13), siguiendo a AnderEgg (1999), propone que el fracaso escolar es el no alcance de los objetivos escolares planteados por la institución. No obstante, señala que esta definición es muy amplia y a pesar de que el término es utilizado diariamente, fácilmente se puede observar que se trata de una categoría muy ambigua, al

grado de que en su conceptualización se incluyen situaciones o realidades muy heterogéneas. Como indicó Escudero Muñoz (2005), el fracaso escolar es una forma de exclusión educativa, una forma más de exclusión social. El fenómeno debe ser considerado desde esta lógica debido a que el estudiante que fracasa escolarmente es excluido de la cotidianidad del sistema educativo y, en el peor de los casos, es aislado del mismo sistema. Por su lado, y más cercano en el tiempo, Perassi (2009) definió el concepto como la disconformidad entre la institución educativa y el grupo socio-histórico-cultural con el cual el sujeto se identifica. (Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M., Martínez-González, M., 2014, p. 73)

En suma, resulta pertinente para este trabajo que busca mirar al fenómeno desde la Psicología Comunitaria, caracterizar el fracaso escolar como un proceso de exclusión social, con la presencia de factores institucionales del sistema educativo y factores que provienen del estudiante y su entorno que tienen por resultado el incumplimiento por parte de éste de las pautas relativas al desempeño y la trayectoria escolar programadas, que se vinculan con el abismo que existe entre la cultura institucional y la cultura de los sectores de contextos desfavorables. El fracaso de la institución escolar se representa en el fracaso del docente quien vive frustración y desgaste, lo cual afecta su funcionamiento. Esto se combina con el fracaso de los padres de los niños ya que el fracaso escolar puede verse como incumplimiento del mandato social de socialización de los hijos, lo que se asocia con sus propias vivencias de desvalorización y culpa relacionadas con la exclusión y la pobreza. Este aspecto toma especial importancia si tomamos en cuenta que estos padres por lo general registran historias de “fracaso escolar” en sus infancias.

2.2 Datos estadísticos

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en su Informe sobre el estado de la educación en Uruguay (2014) señala que la educación primaria se divide en educación común y educación especial. La primaria común se subdivide en urbana y rural, y dentro de la urbana hay distintas modalidades de escuelas: urbana común, tiempo completo, tiempo extendido, aprender, práctica y JICI (Jardín de Infantes de Ciclo Inicial que alberga a alumnos de educación inicial y de 1° y 2° de enseñanza primaria). En la última década es notorio el crecimiento de la cantidad de escuelas A.PR.EN.D.E.R. (Atención prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), de tiempo completo y de tiempo extendido (porque se han creado nuevas escuelas y porque se han transformado urbanas comunes en las modalidades mencionadas) lo que ha llevado a un aumento de los niños que concurren a esas categorías de escuelas y a una disminución de la matrícula de las escuelas urbanas comunes. (p. 61)

El Informe del Ministerio de Desarrollo Social (Seguimiento y evaluación de actividades y programas 2011-2012) indica que en el tramo de edad de 6 a 12 años la asistencia a centros de educación se encuentra prácticamente universalizada desde mediados del siglo pasado. Todos los grupos analizados presentan niveles de asistencia cercanos al 100 % pero más allá de esto, es significativo analizar cuál es el desempeño que alcanzan los niños de 6 a 12 años. Según datos recogidos por el Ministerio de Educación y Cultura en 2014 (Informe “Logro y nivel educativo alcanzado por la población: 2013”) en lo que respecta a la cobertura, es decir al grado de acceso que la población tiene al sistema educativo, se demuestra que casi la totalidad de los niños de entre 5, 12 y 13 años accede en un 98,6%, 97,8%, y 95,75% de los casos, respectivamente.

Repetición

Se destaca la disminución entre 2002 y 2012 de las tasas de repetición en primer grado: pasa de 10,3 a 5,6 %. En los niños que asisten a escuelas del primer quintil de contexto sociocultural¹ la tasa de repetición pasó de 16,6 a 9,1 % (Observatorio de Educación, CODICEN, 2012, en MIDES, 2013, p.36)

En relación a la extraedad (alumnos que superan en dos años o más la edad teórica para el grado al que asisten) el porcentaje de alumnos ha descendido desde el año 2007, en especial dentro de los niños de hogares de los primeros quintiles (1 y 2), pasando de 15,5 a 11,9 % en 2012. (MIDES, 2013, p.36) En los niños de 6 a 12 en hogares afam-pe (Asignaciones Familiares – Plan de Equidad) los niveles de extraedad se ubican en 13,9 %, ascienden a 19,8 % en hogares TUS (Tarjeta Uruguay Social) y a 22,3 % en hogares TUS duplicada. En los hogares no vulnerables el nivel de extraedad es de 3.1 % (MIDES, 2013, p. 37)

La Administración Nacional de Educación Pública (2014a) en el informe “Estado de Situación 2013” indica que “en 2013 los dos primeros quintiles (40% de las escuelas urbanas más vulnerables) contribuyen con el 57% de los repetidores”. (p.10) La repetición se redujo en todas las categorías menos en las escuelas de Tiempo Completo donde se percibe un aumento entre 2012 y 2013 (4,4% a 4,8%). Las escuelas de Tiempo Extendido (TE) presentan las tasas de repetición más bajas después de las de Práctica y Habilitadas de Práctica (3,7% y 3,0%

¹ El Nivel de Contexto Sociocultural 2010 se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el Quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de Contexto más vulnerable y el Quintil 5 al 20% de las de Contexto menos vulnerable. Esta clasificación se hace por separado para el conjunto de escuelas urbanas, por un lado, y para las rurales, por otro. (Observatorio de la Educación, División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN – Definiciones, párr. 5)

respectivamente). Las cifras por categoría de escuela muestran que existen cambios en las escuelas Aprender: a diferencia de 2012, estas escuelas experimentaron un leve descenso en la repetición (de 8,8% a 8,5%). “Las escuelas de Tiempo Completo que, conjuntamente con las Aprender, cubren la totalidad de escuelas más vulnerables (quintiles 1 y 2) han presentado un leve incremento en la evolución del indicador: 4,5% a 4,8% en 2013.” (p.11) En el año 2013 la distancia entre los registros de repetición de los quintiles 1 y 5 experimentó un leve aumento y se ubicó en 6,3 puntos porcentuales. “Más allá de que la tendencia en la última década confirma la pauta de reducción de las brechas por contexto debe señalarse que por sexto año consecutivo no se han registrado mejoras importantes en este sentido.” (p.11) Dicho informe sostiene que “ciertas características estructurales de la repetición, como su concentración en los grados más bajos y su mayor incidencia en los contextos de más alta vulnerabilidad sociocultural, aun no se han logrado revertir.” (p.26)

El Porcentaje de repetición de 1° a 6° por categoría de escuela en 2013 es el siguiente: escuelas Aprender 8,5; Urbana Común 4,5; Tiempo Completo 4,8; Tiempo Extendido 3,7; Práctica y Habilitada de Práctica 3,0 y Rural 3,6 (Administración Nacional de Educación Pública, 2014b, p. 13)

Asistencia insuficiente

Es el porcentaje de niños que asistieron más de 70 días pero menos de 140 durante el año lectivo, detecta a aquellos niños que al menos han faltado 40 de los aproximadamente 180 días previstos en el año. La asistencia insuficiente volvió a aumentar en 2013, pasó de 6,6% en 2012 a 8,7% (Administración Nacional de Educación Pública, 2014a, p. 16)

Se mantiene una pauta potentemente estratificada en la asistencia insuficiente por nivel de contexto (14,5% para las escuelas urbanas del quintil 1 frente a 4,4% para las del quintil 5) y por categoría de escuela (en Aprender la asistencia insuficiente se ubica en 13,6%). (Administración Nacional de Educación Pública, 2014a, p. 17)

El porcentaje de asistencia insuficiente de 1° a 6° por categoría de escuela en el año 2013 es el siguiente: Urbana Común 7,1; Aprender 13,6; Tiempo Completo 8,9; Tiempo Extendido 5,8; Práctica y Habilitada de Práctica 4,3 y Rural 5,7 (Administración Nacional de Educación Pública, 2014b, p. 13)

En el año 2013 los resultados sugieren el aumento de la brecha en la asistencia insuficiente entre las escuelas urbanas del quintil 1 de Contexto Sociocultural (más

crítico) y las del quintil 5.² (Administración Nacional de Educación Pública, 2014a, p. 18)

Abandono intermitente

Es el porcentaje de niños que asistieron 70 días o menos durante el año escolar. Este indicador es una forma de captar situaciones de abandono de la escuela luego de la matriculación. “El abandono intermitente bajó en 2013 por cuarto año consecutivo, luego del pico histórico registrado en 2009. Desde ese año, el porcentaje de niños en situación de abandono intermitente descendió de 1,6% a 0,7%” (Administración Nacional de Educación Pública, 2014a, p. 20)

La mayor concentración de las situaciones de abandono intermitente se registra en las escuelas urbanas del primer quintil (1,7%). La categoría Aprender vuelve a concentrar las tasas más altas de abandono intermitente (1,1%) como sucedió en otros años, aunque desciende en medio punto porcentual con respecto a 2012. El resto de las categorías muestran un leve descenso, excepto en las escuelas de Tiempo Completo donde este indicador se mantiene estable (0,8%). (Administración Nacional de Educación Pública, 2014a, p. 21)

El porcentaje de abandono intermitente de 1° a 6° año según categoría de la escuela en el año 2013 es el siguiente: Urbana Común 0,6; Aprender 1,1; Tiempo Completo 0,8; Tiempo Extendido 0,8; Práctica y Habilitada de Práctica 0,3 y Rural 1,2. El porcentaje de Abandono intermitente de 1° a 6° en escuelas de quintil 1 es el que sigue: Aprender 1,2; Tiempo Completo 1,3; Tiempo Extendido 4,7 y Rural 0,7 (Administración Nacional de Educación Pública, 2014b, p.14) “El ausentismo escolar mantiene una pauta profundamente estratificada por contexto sociocultural.” (Administración Nacional de Educación Pública, 2014a, p. 26)

Vínculo escuela - familias

La Administración Nacional de Educación Pública (2014b) en su informe por categoría de escuela 2013, señala que el 28,6% de los directores de las escuelas de quintil 1 y 2 declaran que el vínculo entre escuela y la familia es un problema. Enuncian que en las escuelas Aprender la situación es muy problemática o algo problemática. (p. 8)

² La brecha se calcula como la diferencia entre el porcentaje de asistencia insuficiente en ambos grupos (Q1-Q5) (Administración Nacional de Educación Pública, 2014a, p. 18)

3 Fracaso escolar en contextos desfavorables: un problema social

Considerando los datos advertidos en el apartado anterior es posible afirmar que el fracaso escolar se relaciona con la actual situación de desafiliación, repetición, bajo rendimiento escolar y la dificultosa interrelación entre la escuela y la comunidad, entre otros factores, que afectan sobre todo a los sectores vulnerables de la población. Como señala la Administración Nacional de Educación Pública (2014a), a pesar de las mejoras en el indicador de repetición, los datos del año 2013 continúan mostrando diferencias importantes por categoría y contexto sociocultural, la brecha entre los quintiles extremos ha permanecido estable en los últimos seis años. (p.26)

Siguiendo el planteo de Ander- Egg (1994) el problema social es una situación social de desequilibrio, desajuste, o situación normal que, en su proceso de crecimiento, enfrenta a una crisis que obliga a una reformulación radical. Los problemas sociales son las cuestiones inquietantes que se producen en una sociedad y en relación a éstas, se tiene conciencia de la necesidad de encontrarles soluciones. El fracaso escolar es un problema social en la medida que puede ser resuelto colectivamente mediante acciones públicas ya que afecta negativamente a un grupo de población (aquellos sectores con derechos vulnerados) y es juzgada por algunos actores de la sociedad como una realidad indeseable que puede colocar en riesgo la cohesión social. Es un aspecto que profundiza las brechas de inequidad y radicaliza la fragmentación social.

Barba Solano, C. (2011) establece que el concepto de cohesión social refiere a las características de los vínculos sociales que permiten a los individuos experimentar un sentido de pertenencia social, confiar en los demás (confianza horizontal), reconocer la legitimidad de la sociedad y confiar en sus instituciones. La cohesión social adjetiva a la integración social. Esta última se centra en los mecanismos que logran mantener los vínculos sociales o reparar aquellos que han sido fracturados o son precarios, su intención es destacar las normas o las instituciones que pueden permitir la vinculación de los individuos con la sociedad, o los mecanismos que permiten desarrollar acciones colectivas y que articulan a la sociedad en su conjunto. (p.71)

El autor sostiene que existen factores socio estructurales que interfieren con la cohesión social, tales como las matrices de desigualdad social que se apoyan en relaciones de clase, sexo o etnia, las situaciones frecuentes de pobreza, la falta de intereses compartidos entre grupos dominantes y subordinados, la discriminación contra grupos minoritarios, entre otros. (pp. 78-79)

La noción de Cuestión Social que plantea Castel (1997) está relacionada con la sociedad cuando experimenta el enigma de su cohesión y procura conjurar el riesgo de su fractura. Es un desafío que interroga la capacidad de una sociedad para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia. (pp.16-17) Es útil remitirnos al origen de la Cuestión Social, el cual tiene que ver con la relación entre el capital y el trabajo manifestándose en la expansión de un conjunto de desigualdades que se generan y que se vinculan con aspectos económicos, políticos, culturales, entre otros. Puede entenderse como la manifestación de aquellas desigualdades y discrepancias enraizadas en las propias contradicciones de la sociedad capitalista.

4 Relación entre desventaja social y desventaja escolar

Para analizar la problemática de forma compleja es preciso escuchar las diferentes voces de los distintos actores de la actualidad, en ellas se pueden encontrar discursos que reducen al problema social desde las lógicas de causa-efecto, por ejemplo entendiendo que la familia es responsable del fracaso escolar por no poder transmitirles valores y conocimientos a los niños que transitan la enseñanza escolar (manifestada implícitamente por algunos informes de prensa y actores de gobierno) o pensando que la causa del problema está en las dificultades de aprendizaje de los niños. Otros en cambio, contemplan lo planteado por Castel en relación a la Cuestión Social, es decir, evitan depositar en el niño y su familia la causa del fracaso escolar y entienden que se trata de una cuestión compleja (expuesta desde producciones académicas, por ejemplo).

Desde esta segunda postura se tienen en cuenta las desigualdades sociales, que muchas veces traen como consecuencia la desafiliación escolar y el bajo rendimiento, que a su vez pueden tener relación con la previa desvinculación de los padres al sistema educativo posiblemente por falta de oportunidades de acceso. Esta perspectiva que considera varios factores permite arribar a la conclusión de que la problemática es multi-causal.

Sin embargo, Terigi (2009) explica que durante muchas décadas el fenómeno nombrado como "fracaso escolar masivo" (que afecta a un considerable porcentaje de la población escolar) fue explicado desde un modelo individual a partir del cual se generaron mecanismos de diagnóstico, derivación y recuperación de los niños considerados en dificultad, bajo el propósito de prevenir el fracaso escolar. La autora sostiene que estos mecanismos han producido procesos de etiquetamiento y segregación al buscar en supuestos fallos cognitivos y en la condición de origen de los alumnos la explicación de sus

dificultades para ingresar, permanecer y para aprender en la escuela. Según Baquero (2006) en el marco de las posiciones centradas en el alumno, las posturas más clásicas respondieron al problema desde un enfoque clínico-médico o patológico individual, es decir, que los alumnos que no se ajustaban a la propuesta pedagógica y expectativas escolares de rendimiento eran sospechados de portar alguna anomalía. “Si el aprendizaje no se produce, la razón de este no aprendizaje debería buscarse en los pliegues internos del sujeto.” (p.16) En consecuencia, “la interpretación del fracaso desde el modelo individual se constituye, a partir de entonces, en el núcleo del sentido común desde el cual fue pensado el problema de los niños y niñas que no aprendían en los ritmos y de las formas en que lo esperaba la escuela.” (Terigi, 2009, p.13)

Terigi (2009) asevera que los años '80 produjeron un importante cambio en los modos en que se afrontó esta problemática, entendiendo que una innumerable cantidad de estudios e investigaciones actualizaron los datos que permitieron mostrar la estrecha relación entre desventaja escolar y desventaja social. Enmarcada en los procesos de recuperación democrática que tuvieron lugar en muchos países de la región, se desarrolló una extensa reflexión sobre el fracaso escolar en la cual la mirada comenzó a volcarse sobre la desigualdad social, se lo empezó a entender como una de las expresiones de esta desigualdad y consecuentemente, dejó de ser asunto de mejores diagnósticos y atención especializada y comenzó a ser asunto de políticas sociales de atención a la primera infancia y de políticas educativas compensatorias de las desigualdades. (Terigi, 2009, p.14)

Según la autora, más recientemente comenzó a hacerse visible que la desigualdad social si bien es una parte inseparable de la explicación del fracaso no es toda la explicación, también se tiene conciencia de que algo sucede dentro de la escuela por lo cual las trayectorias escolares de los alumnos más pobres siguen interrumpiéndose, “sabemos que no alcanza con acceder a la escuela para que se dispare una suerte de trayectoria escolar automática, para cuyo sostenimiento sería suficiente con que no decayeran las ayudas.” (Terigi, 2009, p.14). Por lo tanto, parece que en la actualidad el fracaso fuera entendido desde la responsabilidad institucional, tanto de los centros educativos como del sistema de la educación. Para Terigi (2009) las posibilidades de los niños y las niñas de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente tienen o les faltan, de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización. (pp. 14-15)

Hoy estamos en condiciones de sostener que, excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas; y que, en la mayor parte de los

casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo, que debe encontrar, definir; producir (según se trate) las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas. (Terigi, 2009, p.15)

La autora asocia las problemáticas de repitencia, sobreedad, ausentismo, abandono, más que al fracaso escolar individual, a persistentes puntos críticos del sistema educativo. En relación a estos puntos críticos es posible reflexionar sobre el mandato homogeneizador de la escuela. Desde sus orígenes institucionales los sistemas escolares entendieron la igualdad en clave homogeneizadora, es decir, que prevaleció en la enseñanza escolar y en el imaginario social un modelo único de ciudadano, previamente establecido por quienes imaginaron nuestros países, a la vez que un modelo único de maestro y de método a seguir. (Serra y Canciano, 2007, pp. 15-16 en Terigi, 2009, p.15).

Actualmente es viable considerar que es justamente en esta clave homogeneizadora donde reside parte del problema de la inclusión educativa, porque se puede aprender lo mismo, y sin embargo ser víctima de exclusión si lo que se aprende son contenidos elitistas, sectarios o parciales. (Terigi, 2009, p.15) En este sentido, resulta importante reflexionar sobre los contenidos y las prácticas educativas en los centros escolares, dilucidar si autorizan una cultura ligada a determinados sectores de la población y al mismo tiempo desautorizan las perspectivas de los menos favorecidos. Según Giorgi, V. (2006a), si bien el acceso a la educación primaria continua siendo casi universal no todos los niños acceden con pareja probabilidad de éxito o fracaso.

Quienes provienen de hogares pobres tienen una probabilidad superior al 50% de experimentar el llamado “fracaso escolar” iniciando así una experiencia de rechazo, impotencia y ajenidad en relación a la cultura institucional. Dicha experiencia marca su subjetividad y opera como inicio de procesos de frágil integración social con el consiguiente riesgo de caer en la exclusión. Dicha experiencia incluye altos niveles de violencia simbólica e implica la adjudicación social del rol de excluido, problemático, conflictivo, etc. (Giorgi, V., 2006a, p.49)

Siguiendo al autor, la exclusión es un proceso interactivo de carácter acumulativo en el cual, a través de mecanismos de adjudicación y asunción se sitúa a personas o grupos en lugares cargados de significados que la sociedad rechaza y no asume como propios. “Esto lleva a una gradual disminución de los vínculos e intercambios con el resto de la sociedad restringiendo o negando el acceso a espacios socialmente valorados” (Giorgi, V., 2006a, pp. 50-51). Continúa indicando que la exclusión implica pobreza en tanto inaccesibilidad al capital social, cultural, socio-histórico y psico-simbólico que dispone la sociedad referente. Los sujetos que nacen en el tránsito hacia la exclusión, la cual puede atravesar más de una generación, tienen muy escasas posibilidades de detener o revertir ese proceso y es así como surge la noción de vulnerabilidad.

Por “sujetos en riesgo”, o también “vulnerables”, se puede entender a “aquellas personas – también colectivos u otras entidades– que, en razón de ciertas características personales y quizás un conjunto de ellas, así como sociales, comunitarias y familiares, tienen altas probabilidades de llegar a resultados indeseables al estar expuestos a la influencia de situaciones y contextos de riesgo para ellas.” (Escudero Muñoz y González González, 2013, p. 12 en Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M., Martínez-González, M., 2014, p. 75) Se podría pensar que el estudiante en riesgo es aquel que tiene altas probabilidades de fracasar en la escuela en la medida que la cultura personal y de su entorno no coincide con la cultura institucional.

5 La construcción de los sujetos como “niños carenciados”

“Lo que atonta al pueblo no es la falta de instrucción, sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia.” - Rancière (2002, p. 56)

Considerando el planteo de Martinis, P. (2006), las reformas educativas en América Latina en los años 90 han tenido como característica común el hecho de partir de tres elementos sustantivos al pensar las relaciones entre educación y pobreza: nombrar al sujeto de la educación como niño carente, postular la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar para atender a estos niños y concebir a los maestros como técnicos a los que hay que capacitar para trabajar con ellos. Según el autor, este discurso no responde a las amenazas que el contexto de pobreza presenta a la escuela, sino que expresa la renuncia a la posibilidad de la educación a través de la anulación del sujeto de la educación sustituyéndolo por el niño carente. Es decir, la escuela renunciaría a educar y pasaría a contener y asistir. Siguiendo a Martinis, P. (2006), estos planteos han tenido gran impacto en los últimos años y la tarea central en la actualidad es reinstalar la posibilidad del desarrollo de lo educativo, independientemente del contexto del que proviene el educando, lo que supone desarmar el discurso que asume que la pobreza está asociada con los bajos logros educativos. Considera que desde los discursos de la reforma educativa se piensa al espacio educativo como un lugar que clasifica, ordena, atiende, contiene a los sujetos, procesos que instituyen desigualdad al reafirmar el precepto de inferioridad de su inteligencia o carencia cultural. Como expresa Baquero (2006), “de la sospecha por los cerebros hemos pasado a la sospecha por las familias, las culturas, las formas de crianza, de habla, de juego de los sujetos, etc.” (p. 18)

Según Martinis, P. (2006), en el discurso de la reforma educativa uruguaya de la década del 90 se quiere transmitir que la educación es bondadosa, transforma la sociedad y aborda el problema de la pobreza desde la perspectiva de la equidad social. La idea de

niño en situación de pobreza tiene que ver esencialmente con la asociación entre pobreza y bajo rendimiento académico, entendiendo que variables como los niveles de ingreso, hacinamiento, nivel de instrucción de la madre son elementos que aseguran el fracaso escolar. Siguiendo a Martínís, P., (2006) se entiende que estos hogares “no poseen cultura” y producen niños que faltan excesivamente a la escuela, que son carentes en cuanto a poseer un rico lenguaje y que tienen dificultades para la vida en relación, no tienen hábitos ni normas, siendo el resultado de sus múltiples carencias la imposibilidad de aprender y por lo tanto el fracaso escolar.

El autor señala, tomando documentos elaborados por la ANEP, que la existencia de una “población escolar en condiciones desfavorables” constituye un problema para las autoridades de enseñanza, ya que de no ser posible “rescatar” a estos niños se está perdiendo una generación en la marginalidad, antesala de la asunción de conductas delictivas de su parte. En tanto, desde esta perspectiva se pensaron políticas educativas cuyo objetivo es la “equidad social” entendiendo que se debe proteger a estos niños ofreciendo un espacio educativo de mayor extensión horaria (de las cuatro a las ocho horas). El argumento es que existe la necesidad de una mayor exposición al conocimiento ya que estos niños “necesitan más tiempo para aprender” y al mismo tiempo de esta forma se los protege de los “peligros de la calle”, se contrarresta la influencia negativa de los hogares, se los asiste con servicios sanitarios y de nutrición y se les permite desarrollar aprendizajes. El autor de referencia indica que pareciera que esta propuesta denominada “escuela de tiempo completo” tuviera la pretensión de ocupar todo el tiempo del niño a los efectos de educarlo, socializarlo y sustraerlo de influencias negativas de su medio. Es interesante visualizar que a través de esta medida se ha decidido aislar a los niños para ser educados, como si existiera la pretensión de cambiarlos, de alterar su código cultural y lingüístico para volverlos “normales”.

Martinis, P., (2006) expresa que desde este discurso, el medio social del que proviene el niño es caracterizado como un obstáculo para la propuesta educativa que los docentes deben llevar a cabo y por esto se decide capacitar a los maestros especialmente. Se propone brindarles herramientas técnicas pero se observa la ausencia de reflexión sobre la propia práctica docente y también sobre los procesos económicos y políticos que generan la pobreza. A su vez, establece que con claridad se implanta el estándar de niño “normal” y de niño “carente”, de modo que se constituye un *ellos* y un *nosotros* y en consecuencia, el imperativo de la equidad pasa por la integración de ese ellos en un nosotros que se construye socialmente como superior. Al niño desigual, inferior, le espera ser visualizado como un igual si pasa por una propuesta educativa que ubicándolo en situación de desigualdad lo transmuta en un igual. Para el autor, la educación se constituye en una

especie de pasaporte para pasar de un territorio a otro, del territorio de la carencia al de la integración.

Esta pretensión parece pertenecer a la forma de las políticas sociales desarrollistas de los últimos años en América Latina. Según Rozas, G., (2014), “el objetivo para América Latina es alcanzar el nivel de vida de los países avanzados e industrializados.” (p.106) y esto se realiza muchas veces de modo natural a través de una inferiorización del sujeto comunitario local calificándolo de carente, de modo que se termina configurando el objeto principal de las políticas sociales que pasa a ser el sujeto pobre. El proceso continúa con el desarrollo social, que es un proyecto educativo que pretende generar en el sujeto pobre todas las habilidades necesarias para alcanzar el desarrollo, en base a los estándares que definen el ideal.

Martinis, P., (2006) enfatiza en la necesidad de preguntarnos quién es el sujeto de la educación y cuál es la tarea de la educación en relación con él. Expresa que un sujeto de la educación es alguien en proceso de humanización, colocado en la posición de acceder a la transmisión de aquello que la humanidad ha sido capaz de construir históricamente y que le ha valido devenir en eso, humanidad. En este sentido entiende necesario la reinstalación de la noción de igualdad en las prácticas y debates educativos, no como es concebida desde el sistema moderno (como homogeneización) sino que maestro y educando interactúen como iguales, reconocer en el otro aquello que lo convierte en un ser más de la misma especie, en alguien en proceso de humanización, abrir una posibilidad, la que supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad. Esto es lo opuesto a representarlo como un carente, que es la representación naturalizada y vista como “lo verdadero”. Si el sujeto de la educación es construido desde el lugar de la carencia y la imposibilidad de aprender, se clausura la posibilidad de la acción educativa. Entonces, desde esta perspectiva, un maestro cualquiera y un niño cualquiera son iguales en tanto sujetos de posibilidad, independientemente de contextos y necesidades básicas, es un dato a priori desde donde se parte en el acto educativo.

6 La violencia simbólica ejercida por las instituciones educativas

Los planteos de Giorgi, V., Kaplún, G. y Morás, L.E., (2012) ayudan a comprender cómo las instituciones educativas ejercen violencia sobre los niños en situación de vulnerabilidad, violencia que se puede entender como dimensión partícipe de la problemática del fracaso escolar en este contexto. Los autores toman la noción de *violencia simbólica* acuñada por Bourdieu la cual refiere a las formas más sutiles y no físicas de violencia. Asimismo,

recurren al sentido que el sociólogo le da al concepto de *arbitrariedad cultural* cuyo significado está asociado a la no existencia de una cultura legítima, por el contrario toda cultura es arbitraria. En este sentido,

Lo que hace la institución escolar es afirmar como única legítima la cultura de las clases dominantes. Y para vencer las resistencias de otras formas culturales recurre a diversas formas de violencia simbólica que las desvalorizan ante los propios ojos de sus portadores, imponiendo como legítimas las significaciones de la cultura dominante, convirtiéndolas en evidentes e incuestionables, naturalizándolas. (Giorgi, V., Kaplún, G., Morás, L.E., 2012 pp.16-17)

La violencia simbólica que aplica la institución escolar tiene características sutiles que ocultan las relaciones de fuerza que la hicieron emerger, la ejerce suavemente sin que sea percibida como violenta y lo realiza mediante la acción pedagógica. Dichos autores establecen que, como expresan Bourdieu y Passeron, toda acción pedagógica es un aparato de violencia simbólica porque impone una arbitrariedad cultural. (p.17)

Siguiendo a Zizek, tomado por los autores mencionados, existe una violencia subjetiva y otra objetiva. La primera es la que se ve, la que se nombra como violencia y tiene actores claramente identificables, sin embargo está presente la violencia objetiva que es la proviene de las estructuras sociales y políticas basadas en la desigualdad. La violencia simbólica, según Zizek, es la que naturaliza la violencia objetiva a través del lenguaje, estigmatizando a ciertos actores a la espera de observar violencia subjetiva por parte de ellos, enunciando como violentas determinadas acciones y no otras. (p.17)

En el sentido de lo mencionado, las instituciones educativas ejercen violencia objetiva, (la que resulta invisible por su carácter sutil) mediante sus prácticas pedagógicas que sirven para imponer la cultura de las clases dominantes. Es importante considerar, en relación al entendimiento del fenómeno del fracaso escolar en contextos desfavorables, que tal como plantean Giorgi, V., Kaplún, G., Morás, L.E., (2012) este atentado naturalizado y negado como acto violento que se ejerce cotidianamente contra la dignidad de las personas genera un efecto acumulativo con relación a los conflictos.

7 ¿Fracaso escolar o fracaso de lo escolar?

7.1 Pérdida de sentido de la propuesta educativa

Teniendo en cuenta la importancia de la desigualdad social y de la responsabilidad institucional que tiene el sistema educativo sobre esta problemática, es posible cuestionarnos si actualmente las familias y la escuela han acordado disciplinar a los niños como lo hicieron en la Modernidad, o si hoy en día tienen diferentes intereses. Giorgi, V.,

Kaplún, G., Morás, L.E., (2012) se preguntan ¿qué sucede cuando la imposición cultural que imparte la escuela encuentra resistencias, cuando no se acepta suave y dulcemente? Para ellos, con el actual proceso de desestructuración social, este arbitrario cultural que se pretende inculcar se vuelve innecesario para muchos y es un elemento que configura la crisis de legitimidad del sistema educativo. La violencia simbólica ejercida por la institución educativa fue funcional mientras se aceptó el valor de la escuela, si la misma está siendo desvalorizada para muchos de sus actores, esta violencia simbólica pierde funcionalidad y da lugar a la emergencia de conflictos. (p.152)

En la actualidad asistimos a una pérdida de sentido de la propuesta educativa que desemboca en el hecho de que las comunidades vulneradas no sientan que es importante aprender en la escuela. Vinculado a los jóvenes, pero que se puede trasladar al ámbito de los niños y sus familias, Giorgi, V., Kaplún, G., Morás, L.E., (2012) expresan que “muchos estudiantes sienten que tanto el aula como las instituciones educativas son espacios donde sus modos de vivir y sentir no tienen lugar. Muchos terminan incluso abandonando estas instituciones que los incluyen formalmente pero los excluyen culturalmente.” (p. 23) Señalan que esta percepción de pérdida de sentido es compartida no sólo por padres y estudiantes sino también por docentes, en muchos casos. Consecuentemente, “aparece un vacío con relación a normas y valores que regulen la convivencia y los derechos y obligaciones de cada uno con relación a los otros. Las normas y reglamentos existentes carecen de consenso y pierden legitimidad.” (p.55)

Se conoce que a raíz de las crisis económicas y el desempleo, el relacionamiento entre las familias y la escuela comenzó a dificultarse. Si recurrimos al punto de vista de Castel (1997) la globalización ha traído como consecuencia la pérdida de la centralidad del trabajo como organizador de la sociedad, la pérdida de creencia en un Estado de bienestar que cumplía las funciones de protección y asimismo produjo crecientes niveles de desigualdad social, lo cual abre paso al fracaso escolar, o de lo escolar, en este sentido invitando al dispositivo escolar moderno a cuestionarse. Para Lewkowicz “sin Estado-nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular –y las instituciones disciplinarias en general– ve alterada su consistencia, su sentido, su campo de implicación, en definitiva, su propio ser.” (Lewkowicz y Corea, 2004, p. 30 en Baquero, 2005, p.133)

7.2 La mirada naturalizada del espacio escolar propicia la perspectiva centrada en el déficit del niño y su entorno

Trabajando sobre las perspectivas desde donde mirar el fenómeno, Baquero (2006) describe tres tipos de posiciones que suelen atribuirse al fracaso escolar masivo. La que está centrada en el alumno (adjudicándole las razones del fracaso a su maduración o a su

desarrollo intelectual), la que está centrada en las difíciles condiciones de vida de los niños y su familia (de las clases populares) y la última, la perspectiva de la relación entre el alumno y la escuela, que busca “atrapar el problema en la *interacción* de las características de los alumnos y de las prácticas escolares.” (p.16)

El autor explica la importancia de “intentar distinguir entre la *constatación de ciertas relaciones o fenómenos* (el evidente hecho de que el fracaso escolar masivo impacta de manera diferencial sobre los alumnos de sectores populares) y la manera en que *signifiquemos o intentemos explicar* estas relaciones.” (p. 18) Indica que nuestro sentido común suele quedar atrapado por la constatación de la relación pobreza-fracaso escolar, como si portara en sí misma las razones de su explicación aun sabiendo que no todos los sujetos de sectores populares fracasan y que los sujetos de otros sectores, más favorecidos, están bastante lejos de alcanzar una escolaridad satisfactoria. Asimismo, sostiene que se suele enfocar el problema “haciéndose cargo” de la situación socioeconómica de los sujetos, del carácter social del problema del fracaso escolar, pero no se aplica igual lógica para analizar la dinámica escolar misma. Desde esta perspectiva, afirma, parece entenderse que las condiciones portadas por los sujetos de sectores populares son deficitarias. (p.18) El autor analiza esta perspectiva como una *mirada naturalizada del espacio escolar*, pues, aun cuando se reconocen los desatinos del espacio escolar y sus evidentes limitaciones, no se duda en que las claves del fracaso están en las condiciones de partida o de sostén posible del aprendizaje de los estudiantes y sus familias. “A esta visión podrá oponérsele otra que entienda que la naturaleza de los procesos de escolarización y los desarrollos y aprendizajes que se producen en su seno son ellos mismos de naturaleza social y política.” (Baquero, R., 2006, p. 19)

En este sentido, la tercera perspectiva centrada en las relaciones alumno–escuela, advierte sobre el hecho de que no puede plantearse la naturaleza del fracaso escolar masivo haciendo abstracción de la misma naturaleza del espacio escolar. Baquero (2006) sostiene que la escuela impone condiciones de trabajo altamente homogéneas que impactan sobre una población claramente heterogénea y que la atribución de las razones del fracaso escolar al desajuste de las condiciones que portan muchos niños en la escuela, sólo puede hacerse sobre la base de juzgar a estas condiciones escolares como óptimas, naturales o imposibles de ser modificadas. Explica que cuando la acción escolar penetra en el cotidiano de las vidas de los sujetos, propone condiciones para aprender (que son discutibles) y al mismo tiempo juzga las capacidades de los sujetos o las comunidades de acuerdo a su capacidad de adaptación o ajuste a las condiciones impuestas, y coincidiendo con lo planteado líneas arriba por otros autores, “puede operar, a sabiendas o no, de un modo violento y autoritario, excluyendo en los hechos en el mismo acto aparente

de incluir.” (p. 20) Tomando los aportes de Giorgi, V., Kaplún, G., Morás, L., (2012), aunque en nuestro país la educación es de acceso universal no pueden desconocerse las lógicas prácticas que la llevan a reproducir los procesos de exclusión y a formar parte activa de ellos. En este sentido, el fracaso escolar en los niños más pobres es indicador de nuevas formas de exclusión que no se refleja en la matrícula pero sí en las reales posibilidades de integración y acceso al aprendizaje. (p.19)

Siguiendo a Baquero (2006), el aprendizaje escolar no consiste en la mera adquisición de habilidades o conocimientos descritos como un proceso psicológico-individual desarrollado por una naturaleza infantil suficiente o adecuadamente estimulada, sino que el proceso de aprendizaje en el contexto escolar tiene relación con un consistente proceso de apropiación mutua entre sujeto y cultura. Se trata de un proceso que porta inevitables conflictos y que es de naturaleza política, no pudiendo ser reducido a la noción de déficit del niño. Baquero (2006) esboza que las perspectivas centradas en el déficit parecen partir de una doble naturalización: de los procesos de desarrollo y del espacio escolar. Desde estas naturalizaciones se entiende al espacio escolar como un espacio óptimo y natural para estimular el desarrollo y consecuentemente dar lugar a los aprendizajes de los sujetos. (p.20) El desarrollo es percibido como un proceso uniforme que debería armonizar de forma natural con el espacio escolar, y si no lo hace, algo estará dañado en su naturaleza, daño que puede provenir de problemáticas intelectuales orgánicas o de “carencias culturales” como muchas veces se nombra cuando se hace referencia a los niños de contextos desfavorables.

Lidia Fernández (1994) sostiene que la literatura sobre marginalidad urbana y rural indica que las dificultades de integración de los niños vulnerables a la escuela se deben a algunas de las siguientes razones: la discrepancia abrupta que existe entre los marcos de referencia culturales de la comunidad de origen y la comunidad escolar, la desvalorización, descomposición y quiebra de la propia cultura, la carencia de aprendizajes de base que la escuela supone adquiridos por los niños, la rigidez del centro escolar en cuanto a sus encuadres de trabajo, resistencia a la integración, expectativas de rendimiento e imágenes que consolidan la situación de marginación social a través de la marginación escolar y la falta de capacitación adecuada de los docentes. (p.75)

7.3 Dinámica institucional de carácter progresivo: transformación de una adversidad

Resulta necesario desnaturalizar los espacios escolares “óptimos” y los procesos de desarrollo “normales” como planteaba Baquero (2006), despojando la idea de que los niños en situación de vulnerabilidad son carentes de cultura e ineducables y que por ende se debiera prescindir del acto educativo. En este sentido, Fernández, L. (1994) promueve el

constante análisis institucional de los establecimientos educativos con el fin de construir una dinámica institucional de carácter progresivo. El grado de dinámica de un establecimiento estará dado por la existencia de mecanismos mediante los cuales se avanza en el reconocimiento de las tensiones, su planteo como problemas y los intentos de solución. “Un alto grado de dinámica es garantía de un desarrollo con superación del riesgo implícito en situaciones dilemáticas y enquistamiento de conflicto” (p.58) y un bajo grado de dinámica se traduce en estereotipia y enajenación.

La modalidad de funcionamiento progresiva está acompañada por la autonomía respecto de instituciones externas, “posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido.” (p.59) En este modo las condiciones que funcionan como adversas se cuestionan y se convierten en problemas, se abre paso a un proceso de análisis, diseño de posibles soluciones, pruebas y procesos de evaluación. Contrariamente, la modalidad regresiva está determinada “por una pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas, y originar líneas exploratorias de solución.” (pp. 58-59) Este modo se acompaña del prejuicio y el aislamiento respecto del contexto, muchas veces el incremento de angustia que se produce da lugar a la idealización de algún estado pasado al que se pretende regresar y al que se evoca con nostalgia.

Un ejemplo de establecimiento institucional que emplea un movimiento regresivo y que permite ilustrar lo que puede suceder en ámbitos desfavorables es el caso que plantea Fernández, L. (1994) referido a una escuela que funciona en dos turnos y los niños del turno vespertino provienen de hogares con pocos recursos, son “repetidores” y con problemas de conducta, que otras escuelas van pasando a ésta. La directora y secretaria enfatizan que los niños de la tarde no son peores ni mejores que los del turno matutino, sin embargo el prejuicio que pesa sobre ellos es lo que los impide salir adelante: los maestros se ocupan menos de ellos y ellos mismos se dan por perdidos. El intento por mezclar a los niños ha sido rechazado por la inspección. En el discurso las docentes racionalizan la impotencia acompañada por un clima heroico: establecen que aunque no autoricen esos cambios el empeño que ellas pondrán será suficiente para borrar las diferencias y saldrán adelante en las mismas condiciones; luego expresan que mientras no cambien las actuales autoridades todo será imposible y que no van a esperar nada, su fuerza estará en resistir. Por último sostienen que no tiene sentido exigirlos a los niños con aprendizajes a los que no pueden llegar, lo importante es que en algún lugar se sientan importantes, que se darán los puntos del programa que sean esenciales y el resto se dedicará a otorgarles el afecto que no reciben en sus casas. (pp. 65-67) Para la autora el movimiento regresivo en este

caso lleva a un aumento real de la impotencia y a la consolidación de la vieja división entre ambos turnos: los de la tarde serán, cada vez más, los peores.

Esta breve exposición del caso permite visualizar que desde la posición regresiva se protege el statu quo favoreciendo la exclusión transmitiéndole al niño que “no puede” o “no podrá” y queda bloqueada la dinámica institucional que permite transformar una situación adversa en un problema pasible de ser solucionado.

Si en un centro escolar se cree que un niño de bajos recursos, debido a su carencia de estimulación temprana para el aprendizaje no puede integrarse a la escuela, se está concibiendo a las consecuencias de la situación de vulnerabilidad en ese niño como una condición adversa en el sentido de obstáculo inmodificable y no como provocador de cambio institucional. Sin embargo, Fernández L, (1994) indica que si en una situación similar el equipo técnico considera que frente a un niño que no recibió estimulación temprana para el aprendizaje sistemático, puede cuestionar sus estrategias y técnicas de enseñanza, está reconociendo el problema y la adversidad del niño pasa a ser una característica para trabajar con otros recursos. (p.69) Desde estos aportes, en este trabajo se cuestiona el espacio escolar aparentemente óptimo establecido y se saca la mirada del niño con déficit cuyas características socio-económicas y culturales serían el obstáculo invencible para el aprendizaje.

7.4 De la capacidad individual de aprender, al sujeto que aprende en situación

Tomando los planteos de Baquero (2005), más allá de la necesaria preocupación por la evidente situación de desventaja que transitan los niños provenientes de contextos de pobreza a la hora de enfrentar las condiciones escolares, preocupa también el tratamiento del tema cuando se habla de los requisitos que “debería” tener la situación de los estudiantes para poder transitar adecuadamente su escolaridad. El autor concibe el concepto de *educabilidad* más allá de la “capacidad” que puedan tener los niños de ser educados, más allá de la capacidad de aprendizaje que portarían los individuos, (como se lo ha concebido) y por el contrario apela a la co-responsabilidad entre la sociedad civil y el Estado (o contexto familiar y escolar), incitando a su vez a la posibilidad de un desplazamiento de la mirada del individuo a la situación, reclamando una crítica de la situación misma. Es decir, reflexionar sobre el carácter situacional del desarrollo subjetivo y una reflexión sobre el carácter histórico y contingente de las prácticas escolares modernas. “De este modo se quebraría cierta naturalización de sus características que aparecen por ello invisibilizadas a la hora de ensayar explicaciones o abordajes de los alcances y límites de la acción educativa o de los aprendizajes de los sujetos.” (Baquero, R., 2005, p.123)

Parafraseando a Baquero (2005), la escuela moderna genera las condiciones y expectativas para definir un curso de desarrollo o aprendizaje “normal”, pues la regulación minuciosa de los tiempos, los espacios, la forma de organización graduada y simultánea de los aprendizajes, lejos de expresar una supuesta armonía con los procesos de desarrollo y aprendizaje naturales, configuran su misma naturaleza. (p.123) Existe una minuciosa demarcación de los tiempos en escalas variables: los años o ciclos escolares y los tiempos de ejecución de las tareas en el aula. Baquero (2006) entiende que hay dos aspectos críticos a la hora de definir los sesgos que impuso este formato escolar sobre la organización de los aprendizajes: la simultaneidad y la gradualidad. La primera remite a la usual organización de las clases en las que un docente enseña en forma simultánea a un grupo de estudiantes. La simultaneidad parte del supuesto de la conveniencia de que los alumnos aprendan a la vez siguiendo una misma actividad en forma simultánea. Esta es denominada simultaneidad “áulica” y se complementa con la simultaneidad “sistémica”, que apunta a una homogeneidad en el tratamiento de los aprendizajes a nivel de sistema educativo. Éstas limitan las posibilidades de diseñar prácticas educativas atentas a la diversidad de intereses, ritmos y estilos de los niños. Asimismo, la gradualidad refiere a varias cuestiones: por un lado a la idea de organización de grupos de aprendizaje por niveles graduales y homogéneos de dominio de conocimientos y por otra parte, tales grupos de alumnos se agrupan por edad. Además, existen regímenes de promoción donde los niños pasan de grado si muestran un desempeño satisfactorio en todas las áreas de conocimiento simultáneamente, de lo contrario los alumnos deben repetir el grado cursado. Señala que es absurdo que ante niños que no aprenden según la estrategia que se ha puesto en marcha, el recurso sea hacerlos repetir lo mismo. (pp.26-27) Hay que notar que lo que se espera está puesto implícitamente en el mero paso del tiempo, es decir, que el alumno “madure”. “Notamos cómo el formato escolar adopta modalidades muy específicas de procesar la niñez y de proponer condiciones para el aprendizaje, como el caso de la simultaneidad y la gradualidad.”(Baquero, R., 2006, p.28)

Baquero, R., (2006) toma la metáfora vigotskiana que indica que el desarrollo natural y el desarrollo cultural (producidos por las prácticas educativas) presentan la figura de una “lucha”, y que no debe creerse su relación como una armonía de los procesos de desarrollo natural “hacia” el desarrollo cultural sino que por el contrario, las prácticas educativas se esfuerzan por adecuar sus estrategias y condiciones a las características de los procesos naturales de desarrollo, y de este modo, como resultante de esta interacción, quedan delimitadas las condiciones de “normalidad” que están siempre creadas dentro del territorio de esta interacción. (pp. 123-124) Por lo tanto, las prácticas educativas generan, componiendo con las singularidades de los sujetos que habitan la situación, posiciones

subjetivas, modos de desarrollo y posibilidades de aprendizaje. Por deducción, las posibilidades de aprendizaje no pueden ni deben ser evaluadas como una condición a priori que deberían portar los individuos. “Sólo pueden ser comprendidas como el efecto de una interacción de propiedades singulares y situacionales en las que están implicados los sujetos.” (Baquero, 2005, p. 124)

Finalmente, la *educabilidad* para Baquero (2005) debería ser entendida como una *propiedad de las situaciones* educativas. Muestra que la oposición se establece entre una visión del aprendizaje como un proceso en última instancia individual, mental, que trata de la adquisición de un cuerpo de saberes estable y donde el aprendizaje se entiende como una actividad idéntica en los sujetos -salvo cuestiones de grado, ritmo o capacidad- y “la visión situada, (...) que desplaza el foco a la actividad en su conjunto, a la situación, donde el sujeto está implicado.” (Baquero, R., 2003 en Baquero, R., 2006, p. 47).

En tal sentido, la mirada situacional acerca del sujeto que aprende puede extenderse sobre los docentes, directivos o profesionales que intervienen en la toma de decisiones acerca del destino escolar de los alumnos “en dificultad”. Es importante revisar aquellas experiencias pedagógicas que han obtenido logros en la inclusión, aprendizaje relativamente exitoso o disminución de los fenómenos de violencia escolar, atendiendo población considerablemente vulnerable. (Baquero, R., 2005, p.124)

En suma, la responsabilidad o causa del fracaso escolar no estaría exclusivamente depositada en el niño quizá catalogado como “desertor” o “repetidor”, que no puede aprender debido a su carencia cultural, sino que también las instituciones educativas son responsables y deben replantear sus acciones. Siguiendo a Baquero (2005) habría una co-responsabilidad y se debería mirar las *situaciones* educativas. Según Fernández, L (1994) las explicaciones esgrimidas por la literatura de la educación en situación de vulnerabilidad tienden a suponer que existe una imagen de alumno diferente y una institución escolar incapaz de diversificar su acción para abarcar esa diferencia, sin embargo su propuesta incita a la posibilidad de que cada establecimiento trabaje en pos de superar sus niveles de dinámica institucional.

7.5 En busca de alternativas...

Baquero (2006) señala algunas de las características que asume el formato escolar moderno y que suelen ser aspectos invisibilizados (presencia de un régimen de trabajo y de regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneos, gradualidad y simultaneidad). Esta escuela perseguía objetivos moralizantes y disciplinantes siendo secundaria la finalidad cognitiva. Como consecuencia, la simultaneidad posiblemente logró hacer más difícil y de larga duración la educación de los niños de sectores populares.

Quizá no posean esencias educables dañadas ni condiciones “deficitarias” de partida para la vida escolar “tal vez, simple y dramáticamente, el formato escolar nunca estuvo pensado con la ingenuidad con que lo percibimos como un potenciador del desarrollo de los que más lo precisan.” (Baquero, R., 2006, p.29)

Desde allí se ha visto la necesidad de que éste sea interpelado y poder pensar formatos alternativos. Siguiendo a Baquero (2005) parece existir un problema y es el de la recuperación del sentido de la experiencia educativa en los niños y su entorno, más allá de las condiciones en que fue construida en la Modernidad.

¿Qué implicaría una experiencia escolar alternativa?, Dustchazky (2003) afirma que:

Hay dispositivos múltiples a los que acudir frente a lo que acontece: programas de violencia, ciclos de charlas, textos, consejos de convivencia, pero todo esto parece no producir el sujeto del consenso, de la pluralidad, de la democracia que seguimos enunciando. Entonces, un enunciado, un programa, un proyecto puede ser muy erudito, muy seriamente elaborado pero si no logra cohesionar a sus interlocutores, activar nuevas ideas, habilitar otras posiciones, es mera opinión o simplemente moral. (Dustchazky, 2003, p. 39 en Baquero, R., 2005, p. 133)

Es en este punto donde la noción de *experiencia* muestra su carácter ambiguo. Tomando a Larrosa (2006), la experiencia tiene imposibilidad de objetivación y de universalización, propone pensar la experiencia no como lo que es, sino como lo que acontece, de una manera para la que aún no tenemos palabras. En este sentido, la experiencia es interpretada por cada sujeto de manera diferente, supondría reflexionar sobre lo que significa para las personas que en ella participan. A los fines de este trabajo esta idea interesa porque las instituciones escolares evalúan y juzgan de acuerdo a una visión que pone en cuestión la capacidad del niño, sin considerar las condiciones en que se da la acción educativa sobre un sujeto situado en determinado contexto. Siguiendo a Baquero, parece que la escuela sigue esperando de los alumnos que actúen como si al interior de las escuelas les ocurriera algo relevante para sus vidas. Larrosa (2006) sostiene que existe la imposibilidad de elaborar experiencias, de darles un sentido propio. “Y si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia, no pueden llamarse, estrictamente, experiencias. Y, desde luego, no pueden transmitirse.” (p.8). Quizá la experiencia de la escuela para los niños de los sectores vulnerables esté aconteciendo como una experiencia en la que no viven su propia vida, es extraña y no tiene que ver con ellos.

7.5.1 Análisis de un formato alternativo: Programa Maestros Comunitarios (PMC)

Resulta interesante analizar un Programa que interpela el dispositivo escolar moderno y se constituye como un formato alternativo: El Programa Maestros Comunitarios (PMC), una

actual política social en nuestro país que tiene como objetivo mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad de forma de reducir la deserción escolar y ofrecer apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar. El maestro comunitario (MC) desarrolla con las familias una serie de estrategias para aumentar el capital social familiar y las posibilidades de apoyo a la tarea escolar de los niños. Tiene la labor de brindar un espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas (como alfabetización en hogares y trabajo grupal con niños con dificultades de integración y/o aprendizaje en ámbitos grupales) que permitan atender la diversidad en los distintos ritmos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de los alumnos. (Ministerio de Desarrollo Social, 2006, pp. 6-7).

Este Programa se desarrolla a partir de la ONG “El Abrojo” quien detecta dificultades de integración en el barrio que atiende y la figura de los maestros surge a pedido de las familias. “El Abrojo” comenzó un trabajo de colaboración educativa con niños en situación socio-económica desfavorable, con bajo nivel de rendimiento escolar, repetición y rezago, con el fin de disminuir esta problemática. En el año 2004 se realiza un Convenio entre dicha ONG y un Programa de trabajo con niños desfavorecidos (dependiente directamente de la Presidencia de la República) y el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) que depende de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). En el año 2005, también interviene el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y “El Abrojo” transfiere la metodología formando a los maestros, con el objetivo de trasladar el Programa a la Administración Pública. Luego se retira del mismo para que éste sea incluido a nivel Nacional dentro del CEIP. Se puede apreciar entonces, que el PMC se implementa en primera instancia porque surgió la necesidad en la comunidad.

Se observa que el PMC no surge como una política educativa del Gobierno, sino que se desarrolla a partir de una experiencia puntual de un barrio de Montevideo donde trabaja una ONG, según las demandas de las propias familias del barrio. Es viable pensar que las familias en ese entonces constituyeron una comunidad en el sentido que plantea Montero (2005) porque pudieron accionar como “un grupo social dinámico, histórico y culturalmente desarrollado (...) que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un espacio y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines.” (Montero, M. 1998, p. 212 en Montero, M, 2005, p. 96) Se observa que al comienzo de este Programa existía una política pública desde la ausencia del Estado y que ahora las acciones del PMC se realizan desde la presencia del mismo, quien tiene intenciones definidas y las desarrolla en un espacio colectivo.

Podemos interrogarnos acerca de cómo se ha concebido al Estado desde las prácticas de este Programa, ¿se lo ha concebido desde un enfoque asistencialista o de derechos? ¿El Estado está “dando” apoyo pedagógico o está garantizando derechos que están siendo vulnerados desde la participación de los actores desprotegidos? La producción teórica sobre el PMC parecería indicar que el mismo estaría facilitando un mejor clima educativo en los hogares, de modo que la escasa coordinación que existe entre la familia y la escuela aumente y se fortalezca, pero ¿con qué fin? ¿Para llegar a un mayor control social o porque interesan los derechos de los sujetos y que éstos sean libres? ¿Cómo se conciben a los sujetos y sus necesidades? “La Psicología Comunitaria, entendida en su carácter político puede contribuir a develar los discursos de las PPSS (...) y a intervenir en sus distintos niveles para potenciar su carácter emancipatorio y contrarrestar las tendencias compensatorias y de control social.” (Rodríguez, A. 2006, p.29) Es valioso analizar cuánta movilidad institucional es posible en los docentes y las escuelas y pensar si la política social busca el control o busca apoyar a las comunidades en situación de vulnerabilidad.

Giorgi, V. (2006) expresa que las PPSS pueden definirse como cursos de acción que las sociedades desarrollan sobre sí mismas para asegurar una condición valorada de sus integrantes, o parte de sus integrantes. Se trata de asegurar necesidades básicas, ejercicio de derechos e igualdad de oportunidades. Asimismo, plantea que los destinatarios de estas acciones pueden ser toda la población o los llamados desfavorecidos o vulnerables. Estas denominaciones no encierran posturas ingenuas sino que entrañan una lectura de prioridades, derechos y necesidades de los destinatarios, causas de la problemática y lugares asignados (en relación a los destinatarios y a los que están fuera de esa categoría) en un determinado proyecto social. Por lo tanto, las PPSS focalizadas, es decir, dirigidas a sectores de frágil integración a la cultura hegemónica, forman parte de verdaderas políticas de subjetividad. (Giorgi, V., 2006a, p.50). Las PPSS operan como políticas de subjetividad que se orientan hacia la producción de subjetividades tuteladas o hacia la autonomía (Giorgi, V., 2006b).

Al parecer, el PMC se lleva a cabo desde un enfoque de derechos y hacia la producción de subjetividades autónomas justamente porque surge a partir de las necesidades de los actores involucrados. Sin embargo, en la implementación actual el programa pasa a extenderse a otros barrios de Montevideo y a instalarse en las familias sin que ellas lo pidan, pues se implementa desde la Administración Pública bajo el criterio de ubicarlas en la categoría de “contextos socio-económicos desfavorables” y quizá se debería cuestionar si se trata de un enfoque de derechos o es “asistencialista” del “sujeto carenciado”. Además, como señalan Giorgi, V., Kaplún, G., Morás, L.E., (2012) este programa, como otros, busca recuperar a los excluidos con estrategias especiales para ellos pero sin cambiar el funcionamiento general del sistema al que quiere reintegrarlos.

El presente trabajo plantea que esta vía de formato alternativo es válida porque la institución escolar “se mueve” hacia el barrio, intenta acercarse a las familias. De todos modos, es importante que siempre se busque el diálogo y la participación de la comunidad y esto puede ser una debilidad. Al parecer, se continúa perpetuando la base estructural de la institución educativa, pues la actividad pedagógica pone el énfasis en la voluntad del niño y su familia de lograr los aprendizajes, el maestro se acerca pero para que aprenda lo que la escuela espera, lo que el ideal de “niño normal” debe aprender. De este modo, en el fondo la propuesta no logra desprenderse totalmente del modelo tradicional de escuela, porque cuando el niño se aproxima a la misma luego de haber tenido una cercanía con un maestro en su hogar, compartiendo su realidad cotidiana (lo cual es muy valioso) es recibido en un ámbito que nuevamente lo excluye, que es el niño con el perfil del “que no puede” y del “que molesta.”

8 Aportes de la Psicología Comunitaria (PC) al entendimiento de la problemática

En tanto se coloca el problema en la colisión entre diferentes universos simbólicos culturales resulta interesante realizar una revisión teórica sobre los contenidos de la Psicología Comunitaria (PC) que ayude a construir una mirada comprensiva sobre el problema escolar que se viene tratando.

8.1 Frente al conflicto cultural “escuela-comunidad”: una ética dialógica

“Parecería que hoy, los mapas de la escuela tienen poco que ver con los territorios culturales de los alumnos, con sus modos de vida.”

(Giorgi, V., Kaplún, G., Morás, L.E., 2012, p.158)

La teoría de la PC ayuda a comprender cómo puede irse produciendo la tramitación del conflicto cultural existente entre la comunidad y la escuela. Este conflicto, como se viene refiriendo, se relaciona con la valoración del aprendizaje por las dos partes; en ocasiones se puede observar que hay tensión entre lo que la escuela ofrece a los niños y lo que su entorno y ellos mismos consideran que les sirve aprender para su vida cotidiana, es decir, habría escasa relación entre las expectativas de la familia respecto al aprendizaje de los niños y lo que ellos “deben aprender” en el centro escolar según el mandato institucional de la cultura hegemónica. En este punto es válido realizar el cuestionamiento acerca de qué lugar le están propiciando las instituciones educativas a las expresiones de los sectores menos favorecidos, ¿escuchan sus voces o están siendo estigmatizados?

Lidia Fernández (1994) enuncia que en el ámbito de las relaciones entre alumnos, docentes y directivos, en oportunidades sucede que no se le brinda lugar a la permanente evaluación institucional en grupo, es decir, lo colectivo se utiliza en sus posibles aspectos negativos de homogeneización del trato y el sobre control de la emergencia de lo diferente. (p.76) Desde una postura consecuente con la PC el espacio de expresión debería ser habilitado para mejorar la relación con la comunidad y no atribuirle, del lado del establecimiento escolar y el sistema educativo en general, la responsabilidad al entorno desfavorable de las problemáticas del fracaso. En relación a los problemas de violencia que surgen en los centros escolares “las maestras expresan un sentimiento de saturación ante las problemáticas que atribuyen al contexto y que sienten invaden la escuela interfiriendo y hasta impidiendo el adecuado desarrollo de la tarea educativa.” (Giorgi, V., Kaplún, G., Morás, L.E., 2012, p. 65) Al parecer, se atribuye a los niños la calidad de portadores de la violencia que estaría impidiendo una enseñanza adecuada, sin tener en cuenta las prácticas violentas que la escuela imparte. Siguiendo a estos autores, depositar en los niños la problemática puede indicar que existe falta de comprensión, de acercamiento y comunicación hacia ellos por encima de la brecha cultural que los separa.

Desde la definición planteada por Montero en 1982, que entiende a la PC como “la rama de la Psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social” (Montero, M., 2005, p. 32) se puede vislumbrar que uno de los factores psicosociales que posibilitan el desarrollo de estas personas vulneradas es una relación fluida con la escuela. Los aportes de la PC ayudan a entender la importancia de que el sistema educativo pueda escuchar la expresión de las voces de aquellas personas desfavorecidas para que a su vez, éstas puedan tomar contacto con la situación que viven y puedan emprender acciones que la transformen. La PC es una psicología comprometida con las desigualdades sociales, su objeto de estudio es el cambio social y por lo tanto es pertinente para pensar la temática en cuestión. Montero (2005) afirma que es una psicología de la acción para la transformación y la realidad se convierte en condición de posibilidad para transformarla. La definición antes expuesta coloca a la comunidad como ámbito y sujeto del quehacer comunitario, pero no como sujeto sujetado, sino autodefinido desde la propia comunidad, “como sujeto activo de las acciones que en ella se llevan a cabo, como actor social, constructor de su propia realidad.” (Montero, M., 2005, p. 36)

Giorgi, V., Kaplún, G. y Morás, L.E., (2012) consideran que se precisa indagar sobre las violencias simbólicas y estructurales del sistema educativo e “incorporar la palabra *de* los niños y jóvenes y no solamente *sobre* ellos. (...) Pasar de la estigmatización del otro diferente a realizar una contribución para su comprensión.” (p. 159) Plantean la necesidad de que se piensen nuevamente los mapas de la escuela, los currículum, los lenguajes y dispositivos institucionales, para que a partir de allí la escuela pueda recuperarse en un espacio para la construcción de proyectos personales y colectivos, un lugar donde se aprenda el mundo de trabajo y la ciudadanía y no solamente “un conjunto de contenidos que dicen preparar para una vida futura que se intuye no existe o no se desea.” (p.158)

Desde la perspectiva de la PC surge la importancia de analizar los vínculos existentes entre la escuela y la comunidad y en ese camino estimular el cuestionamiento acerca de si el dispositivo escolar actual, heredado de la Modernidad, consigue promover procesos de conquista de la capacidad autónoma de los niños en situación de vulnerabilidad, si a ellos y sus familias se los concibe como seres activos ante las circunstancias de vida, con potencialidades y creatividad a desarrollar o sucede lo contrario. Fernández, L. (1994), establece que en los establecimientos escolares es frecuente la preponderancia de la tendencia a dramatizar el contexto sobre la tendencia a modificarlo, así como también, que sobresalga la modalidad de funcionamiento regresivo sobre la de funcionamiento progresivo. (p.76)

Asimismo, podemos pensar que los datos estadísticos observados anteriormente denuncian el reciente aumento de la tensión entre la escuela y la comunidad vulnerable debido a que los centros escolares con mayores índices de repetición se localizan en barrios pobres y la asistencia insuficiente entre los menos favorecidos aumentó en mayor magnitud en comparación con los niños pertenecientes a hogares con mayores ingresos.

Rebellato y Giménez (1997) sostienen que es necesario reconocer que vivimos en una sociedad en la que predomina la dominación y la exclusión y que las relaciones de poder y de dominación se reproducen en todos los niveles y espacios de la sociedad. Por esto, en la promoción de un cambio cultural es preciso analizar la reproducción de la dominación-dependencia de los comportamientos y formas organizativas habituales. (pp. 148-149)

Fernández, L. (1994) expresa al respecto, que la tarea educativa es una interacción intensa que se realiza a nivel instrumental de la tarea y en las dimensiones afectivas más profundas; la marginalidad social, en tanto condición adversa, “juega” en la intimidad de los individuos como la comprobación de que temores primarios, como abandono, desprotección, rechazo y hambre pueden convertirse en realidad. (p.72) A su vez, la

diferencia entre alumnos y docentes frente a la situación de marginación es que estos últimos tienen cierta cuota de poder, que cuando no es utilizada en forma progresiva puede volcarse en la sobremanipulación compensatoria de los integrantes del sector bajo su dependencia y frente a esto, a los alumnos sólo les queda la posibilidad del sometimiento o el abandono. (p. 78)

Siguiendo a Rebellato y Giménez (1997) la dominación está instalada, en todos los niveles se desvalorizan las propias potencialidades y se ahogan las voces. En este sentido, según los autores los procesos educativos son profundamente políticos porque nos constituyen como sujetos y esto es fundamental, ya que según Paulo Freire “los dominadores inculcan en los dominados una postura negativa en relación a su propia cultura, generándoles la idea de que es una cultura inferior y despreciable.” (p.149) Los autores establecen que los grupos excluidos sufren y reproducen a su interior una visión humillante de sí mismos. “Los grupos dominantes aseguran y consolidan su hegemonía inculcando una imagen de inferioridad a los grupos dominados.” (p.53)

A modo de reflexión, el sentimiento de frustración que puede aparecer en los docentes que no estén sensibilizados en torno a las significaciones de las situaciones de vulnerabilidad social, provoca un comportamiento de carácter regresivo, basado en el carácter defensivo de las dificultades y causante de la incapacidad institucional para trabajar en situaciones adversas, generando la perpetuación del statu quo.

Un prototipo de acción para perpetuar el statu quo puede reflejarse en el perfil institucional que poseen las escuelas en condiciones de marginación según Fernández, L., (1994), el cual se relaciona con la tendencia que existe de bajar el nivel de enseñanza para permitir la facilitación del aprendizaje a alumnos de ritmo lento, y sin embargo, con esto se consolida la imagen que los demás tienen de ellos como “diferentes-inferiores”, se promueve la hostilidad ambiente y produce el aumento (por inhibición) de la lentitud del aprendizaje y apuntala en todos los integrantes del grupo la sensación de la condición inmodificable: “ritmo lento es igual a fracaso escolar.” (p. 79) Dada la situación expuesta, se vuelve imprescindible la promoción de un trabajo interno dentro de los establecimientos escolares donde predomine una “situación de formación” permanente, que siguiendo a Lidia Fernández (1994) sea utilizado “como un dispositivo analizador de todos los componentes de la tarea institucional” (p.73), dispositivo que ofrece seguridad psicológica y ayuda instrumental para el planteo de problemas y búsqueda de soluciones que implique espacios de encuentro habituales donde se evalúe permanentemente todo el funcionamiento institucional.

Este trabajo entiende que a raíz de las políticas de la reforma educativa de los años 90 en Uruguay, se propagó cierta representación sobre la problemática en cuestión que debe ser

erradicada mediante una opción ética: la autonomía. En el trabajo cotidiano con poblaciones vulnerables se da una tensión entre la llamada autonomía y ética heterónoma (neoliberal), entre maduración y dependencia, expresan Rebellato, J.L. y Giménez, L., (1997). Los pensadores explican que la ética heterónoma es aquella que impone al otro sus valores y exige una postura de sumisión, se constituye sobre la base de la violencia. Por su lado opuesto, la ética de la autonomía desafía a tomar actitudes de liberación: no negar los lazos de dependencia pero ser conscientes de éstos para romper con los que nos hacen sumisos. (p.164)

Desde estos autores, que plantean que los modelos neoliberales se han impuesto y postulan al mercado como único mecanismo social con carácter autorregulador que generan ciertos niveles de exclusión, es posible entender que las instituciones educativas mediante sus prácticas están funcionando para la perpetuación de una sociedad capitalista donde la participación ciudadana queda relegada, donde se refuerza la fractura entre el saber válido de los expertos y el saber inferior popular. Actualmente es dominante la ética heterónoma en la que el educando aprende en la medida que se niega a sí mismo.

Es factible pensar que la ética de la autonomía con su base dialógica, pretende ser una alternativa al paradigma hegemónico, en tanto promueve una nueva forma de describir la situación del fracaso escolar, quizá promoviendo que desde el sistema educativo a través de los educadores se pueda establecer una relación dialógica, simétrica, basada en el reconocimiento del Otro oprimido, lo cual requiere la valoración de los conocimientos mutuos y la comprensión de las situaciones de vida que propicie la elaboración conjunta de nuevos conocimientos. “La recuperación de la noción de sujeto y el principio del diálogo contribuyen al desarrollo de una ética dialógica basada en la autonomía de los sujetos.” (Rebellato, J.L. y Giménez, L.,1997, p. 28) Autonomía que por lo tanto, se entiende desde el relacionamiento con otros; en un paradigma dialógico el sujeto se constituye como tal a partir de la comunicación con los otros y en este acto abandona la condición de observador y pasa a ser participante. Por el contrario, como se ha venido desarrollando, tras modelos llamados “de beneficencia” que intentan explicar el fracaso escolar desde la lógica de “sujeto carenciado” se encuentra una interacción unidireccional donde los expertos parecen saber lo que es bueno para cierto sector de la población sin tener en cuenta la participación de la comunidad.

Giorgi, V., Kaplún, G. y Morás, L.E., (2012) plantean la necesidad de la reconstrucción del diálogo entre los actores, que se puedan incorporar “espacios de escucha mutua entre alumnos, docentes y padres y un espacio de escucha entre todos los actores.” (p.157) El enfoque de la PC incluye la actividad de escucha como apertura a lo novedoso y

cuestionador, una escucha que se oriente a la comprensión, de modo que se brinde confianza, desde el reconocimiento del otro como sujeto, con sus valores y potencialidades. El mejoramiento del vínculo entre la escuela y la comunidad es posible si se facilita la empatía, la mirada del otro y de uno mismo. Rebellato y Giménez (1997) explican que la actitud de empatía no es espontánea sino que “requiere ponerse en el lugar del otro, con la disposición de problematizar el propio horizonte de comprensión.” (p. 81) Si desde las instituciones educativas existe un intento por construir empatía, se abrirá camino a la autonomía, de modo que la población vulnerable podrá ir transformando su situación, cambiando modos habituales, ejerciendo poder y tomando decisiones a partir de la libertad y no de la imposición.

Según Giorgi, V., Kaplún, G. y Morás, L.E., (2012) promover el diálogo puede generar conflictos, pero la realidad es que los conflictos ya están instalados, de lo que se trata es de hacer de los conflictos oportunidades educativas. (p.158) Esto puede abrir a una posibilidad diferente: que el conflicto del fracaso escolar se separe de la expresión de repetición, ausentismo y desafiliación del niño con bajos recursos y que pase a reconocerse por todos los actores involucrados, de modo que el develamiento de confusiones y enojos pueda ayudar a repensar este fenómeno en particular y en definitiva pensar el sistema educativo a fondo para llegar a “reconstruir la relación entre los mapas que ofrece la escuela para aprender la vida y los territorios de la vida misma.” (Calvo, 1997 en Giorgi, V., Kaplún, G., Morás, L.E., 2012, p. 158)

8.2 Aportes desde la Psicología Comunitaria (PC) Latinoamericana contra-hegemónica

“Sueño con una sociedad reinventándose de abajo hacia arriba, donde las masas populares tengan de verdad el derecho a tener voz y no apenas el deber de escuchar. Es un sueño que me parece realizable, pero que demanda el esfuerzo fantástico de crearlo.” (Freire, 1990, p. 3)

Es relevante recurrir a la configuración particular de la PC Latinoamericana para el abordaje de la problemática. Su fundamentación ética, política y epistemológica es una propuesta contra-hegemónica que parte de una crítica al sistema que limita las posibilidades de desarrollo de la vida comunitaria. ¿Qué espacio se otorga a lo comunitario desde las instituciones educativas? Según lo revisado es poco el lugar que se otorga, entendiendo “lo comunitario” como espacio de encuentro y potenciación de aquellas necesidades y expresiones más constitutivas de lo humano, (Ruiz Barraza, J., 2014, p. 6) contrariamente, se ha puesto el foco en el déficit del sujeto y su “carencia cultural” que hace a su salud mental: si es un sujeto “carenciado” no es un sujeto “normal”, o bien a los

pliegues internos del sujeto en tanto portador de dificultades orgánicas de aprendizaje. Desde esta lógica se ha intentado explicar al fracaso escolar desde un “individualismo psicologista dominante”, expresión que introduce Flores Osorio (2014) para advertir sobre la visión de la Psicología contra-hegemónica que se construye en oposición a la antedicha, a partir de las dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales.

La PC Latinoamericana tiene la visión particular de comunidad como un complejo tejido social que expresa una subjetividad propia, como espacio de liberación de las personas, como un lugar donde se interpela al Otro opresor (Ruiz Barraza, J., 2014, p. 7). Asimismo, siguiendo al autor citado, la psicología contra-hegemónica se centra en la noción de Otridad: la necesidad de que los actores comunitarios sean incluidos no sólo en la práctica, sino que también sean concebidos como sujetos productores de conocimiento, se trata del reconocimiento del sujeto oprimido, excluido. Flores Osorio (2014) tomando a Dussel (2011) entiende imposible una propuesta contra-hegemónica sin la construcción de una crítica al sistema que violenta y limita la posibilidad de producir y desarrollar la vida humana en comunidad. (p.71)

Por lo tanto, desde la perspectiva de la PC Latinoamericana se buscaría que la institución educativa, poco cuestionada, pueda reconocer que existe un Otro desplazado y que esta exclusión está dada desde sus propias prácticas: como se observó líneas arriba se excluye mediante la imposición de la cultura imperante y la transmisión de que el Otro está en situación de inferioridad. Asimismo, desde esta psicología contra-hegemónica se propone analizar la problemática de los sectores oprimidos más allá de la insatisfacción de las necesidades básicas, es decir, teniendo en cuenta “...la depredación de sus culturas y el aberrante agravio comparativo que se les hace con respecto a los pueblos de abundancia.” (Sobrino, 2009, p.24 en Flores Osorio, 2014, p. 72).

En tal sentido este trabajo coincide con lo expuesto y propone pensar el fenómeno de fracaso escolar en contextos desfavorables desde otras perspectivas, no ya desde la pretensión de las políticas desarrollistas de que los sujetos cambien a una situación más favorable porque la que viven es inferior, sin valores, mediante políticas que no tengan en cuenta sus voces, sus intereses, sino que se necesita interpelar el poder hegemónico que establece reglas sin considerar al Otro excluido, cuestionar lo que aún se mantiene impuesto como verdadero y único posible que es el sistema educativo, analizar las situaciones educativas en el sentido que expresa Baquero (2006) de prestar atención a la singularidad de los sujetos en la interacción entre escuela-comunidad.

Para Flores Osorio (2014) es importante para la psicología contra-hegemónica ubicarse en el contexto de la liberación, que tiende al reconocimiento del Otro como productor de conocimiento, reconocer la diferencia, un conocimiento situado en las condiciones que

provocan la exclusión y la opresión. (p.83) Es posible sostener que la exclusión se da desde esa denominación de sujeto “carenciado” desde el interior de las instituciones educativas, desde programas que responsabilizan al medio social del fracaso escolar y estigmatizan a los niños como “repetidores”. Se ha tratado la problemática en cuestión tratando a las personas afectadas como objetos y no como sujetos de derechos, porque se ha dado “contención”, mayor cantidad de horas en la escuela “porque ellos necesitan” alejarse del “peligro de la calle”, despojándolos del derecho a la educación. Por tanto es necesario “elevar al Otro de la condición de objeto a la condición de sujeto. A ese conocimiento-reconocimiento es lo que designo como solidaridad.” (De Sousa, 2003, p. 31 en Flores Osorio, 2014, p. 84)

De acuerdo a lo planteado por Freire, P., (2001) el conocimiento liberador supone la posibilidad de transformar, de “...poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término de eticizar el mundo...” (p.43 en Flores Osorio, 2014, p. 84) Se vuelve esencial que el tratamiento de esta conflictiva escolar busque tener en cuenta la percepción y decisión de los Otros afectados/oprimidos.

8.3 Enfoque analéctico de la Psicología Comunitaria (PC) Latinoamericana

“Crecer en la libertad es crecer junto con otros. Crecer en el autoritarismo es crecer excluyendo a otros.” (Rebellato, J.L., y Giménez, L., 1997, p.171)

Maritza Montero (2014) toma el método analéctico planteado por Dussel en 1988, que se concibe como una extensión de la totalidad cerrada de la dialéctica hegeliana y de su sucesora, la marxista, que implica la inclusión de la diversidad y lo extraño, del Otro que no es escuchado, que no es parte. Incorpora a aquellos “seres humanos cuyas ideas no se conocen, cuyas voces no se oyen” (p.90) que están siendo discriminados. En este sentido, pretende “ir más allá del horizonte cerrado de una dialéctica sin Otros.” (p.90) Indica que tesis, síntesis y antítesis es una totalidad cerrada específicamente a los Otros que podrían tener algo que decir acerca de la proposición que inicia la función dialéctica, sobre aquello que la contrapone y también sobre el resultado sintético de esa relación de transformación, pero que su posibilidad de juicio no es reconocida, por lo tanto interesa la expresión formulada por aquellos sin acceso a esa totalidad. (p.90) Rebellato, J.L., y Giménez, L., (1997) indican que “no es posible consensuar excluyendo a otros de la gestación del consenso.” (p. 71)

En el presente trabajo se incita a la toma de este enfoque analéctico para tratar el tema. Se propone que las comunidades que están en condición desfavorecida y padecen el

fenómeno de fracaso escolar sean consideradas y a través del diálogo, en forma conjunta se piensen estrategias para tramitar los conflictos existentes entre la escuela y la comunidad. La distinción y la innovación son principios de este método, expresa Montero, M., (2014), que permiten la inclusión del conocimiento popular a la par que el de la ciencia, que reflexiona y delibera, que permite la toma de decisiones y llevar a cabo lo decidido, que hace de aquellos que habían sido excluidos plenos sujetos de derecho y de ciudadanía.” (p. 91)

El diálogo es la principal herramienta del método, el mismo supone un mínimo de dos personas que se escuchan, se responden y preguntan una a la otra u otras, tratando temas de su interés mutuo. (Montero, M., 2013, 94) La autora sostiene, que como fue señalado por Freire, si no escuchamos estamos ignorando al Otro, no escuchamos cuando damos respuestas que no aluden a lo que los Otros dicen, cuando sólo hablamos para insistir sobre nuestros propios intereses y conocimientos. En este punto, se puede pensar que la temática en cuestión ha sido abordada sin la escucha necesaria, por ejemplo cuando del discurso de la reforma educativa de los 90 se desprenden argumentos del estilo: “estos niños no pueden aprender” y responsabilizan al medio en el que viven ellos sobre el fracaso, porque los padres “no entienden reglas de convivencia”. A su vez, la escucha por sí sola no genera una situación de igualdad, entonces es necesario trabajar con los otros para contribuir con nuestro saber y generar nexos útiles con el saber de los otros, plantea Montero, M., (2013, p.95)

Lo esencial de tomar este método práctico y político es que se pueda reconocer la opresión, que se logre incluir al Otro que está siendo reducido a una exterioridad que niega la opresión, como es el hecho del acceso casi universal a la escuela que parece incluir, pero que en realidad excluye y esa exclusión es negada por diversos y múltiples actores sociales. Según Ulriksen, M., se vuelve necesario “un mecanismo de no-percepción que nos permita mirar el mundo y la sociedad sin percibir la brutal exclusión o viéndola como una parte más del paisaje.” (1994, p.213-5 en Rebellato y Giménez, 1997, p.66). La dinámica del mercado se sustenta en el deseo mimético, es decir, en la satisfacción de deseos obtenida por el consumo donde la competencia incentiva ese deseo. “La estructura del deseo mimético es la base del desarrollo de un modelo de exclusión, puesto que incentiva la competencia en el consumo (...) pero además, (...) supone la imposibilidad de satisfacerlos dada la escasez de recursos.” (Rebellato, J.L., y Giménez, L., 1997, p.67)

Por lo tanto, la PC propone pensar los problemas sociales desde una ética que no niegue al Otro excluido, porque la sociedad actual, constituida por la necesidad de la exclusión, está sostenida por una ética basada en el sacrificio de las víctimas de una violencia

estructural y en el desconocimiento de ese sacrificio. El Otro entra en el mundo simbólico social como “otro carenciado”, que no es lo que debería ser, que le falta cultura; no es visto como excluido y víctima de una violencia profunda. “Los valores de los sectores dominantes pasan (...) a ser incorporados por los propios excluidos, como parte de un proceso de identificación violenta que inhibe la posibilidad de búsqueda de alternativas.” (Rebellato, J.L., y Giménez, L., 1997, p.69) La normalización de la sociedad capitalista como única posible opera como un efecto de bloqueo y como un estigma autoaplicado, que trastoca comportamientos de los grupos populares, apuntan los autores.

En el sentido de lo expuesto, es posible afirmar que la escuela forma parte de estos procesos de exclusión que sustentan al sistema capitalista. El tratamiento de este tema desde la estigmatización e inferiorización del Otro como “sujeto carenciado” constituye una violencia estructural que actúa como dimensión a considerar a la hora de entender la problemática de un modo más amplio.

Desde el enfoque analéctico, este trabajo critica las posiciones simplistas que reducen la situación de referencia al déficit del sujeto individual relativo a su desarrollo intelectual y/o al déficit del sujeto en tanto carente de códigos culturales y la que entiende que solamente las instituciones escolares son las responsables, porque este método toma la totalidad como categoría fundamental, “no pueden centrarse en aspectos parciales de un fenómeno, deben situarlo y estar atentos a sus complejidades y variaciones.” (Montero, M., 2013, p.92) El presente se orienta a la co-responsabilidad en la interacción comunidad-escuela, en poner la mirada hacia las situaciones educativas particulares (sin generalizar ni estigmatizar a todos los barrios de bajos ingresos de que a causa de su realidad socio-económica se produce el fracaso y por lo tanto son barrios de “menor nivel académico”) y propiciar la participación de todos los actores posibles, por lo tanto buscar la voz de los oprimidos. Montero, M., (2013) establece que partiendo de este método se busca ser explicativos: “a partir de la totalidad del fenómeno buscar sus relaciones con fenómenos sociales, concretos, propios del ámbito social en el cual ocurren.” (p.93)

Montero, M., (2013) recurre a Freire quien acuña el concepto liberador de concientización, el cual es entendido como la adquisición de conciencia de sí como agente transformador/a capaz de construir, mejorar, defender y lograr resultados transformadores, es la conciencia de las relaciones que se tiene con el mundo y de la situación negativa que se vive. La autora sostiene que este elemento de concientización sirve para ir contra la naturalización de aquellas condiciones de vida que no deberían existir pero que son consideradas como los modos de ser de las cosas y que justamente estos procesos de naturalización que hay que destruir son la base de los procesos excluyentes. (p.98) Señala que el proceso de naturalización se basa en otro, en el hábito o *habitus* descrito por Bourdieu, que no

requiere ser pensado ni planificado sino que sucede de manera casi automática, que facilita la vida social porque evita la reflexión pero puede llevar a reproducir circunstancias de vida que perjudiquen a las personas. Es decir, que muchas veces los aspectos negativos pueden convertirse en habituales, pasando a considerarse como naturales, “así tienen que ser”. La naturalización debe ser desechada por las personas cuando contrastan con modos de ser opuestos, con posibilidades a experimentarse (como la participación) y que ocurre en la persona, se produce dentro de ella y no desde un agente externo. (p.99)

Tomando estas ideas, se propone la necesidad de la desnaturalización de ciertas prácticas pedagógicas incuestionadas y que se efectúan sin reflexión: las que corresponden al dispositivo escolar moderno. Además, se considera importante la desnaturalización de la visión de “sujeto carenciado” como obstáculo para la acción educativa. Se promueve “el derecho a la discusión, a la diversidad de opiniones, a la inclusión del Otro desde la conciencia” (Montero, M., 2013, p.102), que cada persona participe y se pueda construir conocimiento junto a los otros, pues la construcción analéctica del conocimiento es colectiva, con el Otro afectado.

9 Conclusiones

A modo de conclusión se intentará llegar a una síntesis y apertura de los contenidos teórico-reflexivos desarrollados.

Parfraseando a Galeano, *los nadie no son aunque sean, no son dueños de nada, son ninguneados, no hablan lenguajes sino dialectos...* Son *ninguneados* porque no se tiene en cuenta su palabra, *no son dueños de nada* porque su expresión no es reconocida ni valorada. El Estado cree que sabe lo que necesitan *los nadie, los pobres*, los que les falta lenguaje y reglas de convivencia, por eso toma decisiones sin considerarlos. Esta falta de participación de los sectores populares es lo que perpetúa la exclusión tan necesaria para el sistema capitalista.

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

indicador de una forma de exclusión social porque ellos no se integran realmente y no acceden al aprendizaje como los niños de otros sectores socioculturales.

Este trabajo se orienta a que las posibilidades de aprender dependen de las condiciones pedagógicas particulares, por lo tanto es necesario pensar en el niño como alguien que aprende en una situación determinada y que en el problema de fracaso escolar existe una responsabilidad mutua entre la escuela y la comunidad. Las explicaciones reduccionistas que apuntan al déficit sociocultural de los niños tienden a naturalizar el fracaso, de modo que parece lógico que los infantes que provienen de hogares de bajos recursos no aprendan y que en consecuencia se prescindan de esfuerzos para revertir esta situación. Se ha tendido a abordar la problemática analizando el carácter socio-económico de los niños y no cuestionando tanto la dinámica escolar en sí, parece que no se dudara que las condiciones pedagógicas que ellos viven pueden no ser óptimas.

Los aportes revisados por diferentes autores son útiles para denunciar el discurso potente de que el niño en su carácter vulnerable es “ineducable” y de esta forma tomar conciencia que las instituciones educativas ejercen violencia simbólica cuando legitiman la cultura de las clases dominantes, en tanto colaboradoras de un capitalismo que se nutre de la desigualdad y la exclusión. Entonces es necesario desarmar el discurso que establece que la pobreza está ligada a los bajos logros educativos porque esto contribuye a tal segregación. El propósito en esta producción es abrir a la posibilidad de que surjan nuevas ideas que fracturen el statu quo y en este camino la Psicología Comunitaria es de gran ayuda para pensar alternativas, pues está comprometida con la transformación social y toma a la realidad como condición de posibilidad para cambiarla.

Se pudo ver que desde el ámbito educativo hay poca escucha de la expresión de los sectores desfavorecidos y existe la imposición de un ideal de niño que no condice con el perfil del niño en situación vulnerable. Tomando los aportes de la PC vemos la importancia que tienen los sujetos y que a las personas en situación de exclusión es necesario considerarlas desde una ética dialógica que las haga partícipes de lo que acontece. Pero ¿cómo se puede lograr el diálogo tan necesario entre escuela y comunidad, un diálogo verdadero, un intercambio? ¿De qué modo la PC puede aportar a la enseñanza?

Podemos pensar y promover una escuela con una mirada situacional acerca del sujeto que aprende (el niño aprende con la escuela y con su entorno). Por lo tanto la escuela debe ser abierta a la comunidad, abierta a las propuestas de un barrio organizado que tenga aportes valiosos. Necesaria es una escuela que integre a padres y madres y también a egresados en actividades de interés popular (deportivas, recreativas, artísticas) que se organicen en conjunto, porque participando se aprende. Estamos en un momento en que la escuela no tiene la misma autoridad que tenía en la Modernidad, en aquel tiempo la familia y la

escuela habían acordado el disciplinamiento, tenían los mismos intereses, pero hoy es distinto y resulta necesario tramitar una nueva relación de la escuela con las familias. Debido a que coexisten dos mundos simbólicos tan diferentes entre ellos, es importante que se dé lugar a la comunidad, que la misma pueda sostener el aprendizaje en la participación: que niños y familias puedan sentirse parte de una escuela que los recibe, no que los excluye, que tiene un espacio para el diálogo distendido en horarios acordados y que sirve para producir actividades de interés para todos, que integran y por tanto favorecen el aprendizaje de la convivencia, de la ciudadanía y luego de contenidos.

Además, hay una exigencia para estas escuelas como espacios abiertos y es que se trabaje desde la interdisciplina, que docentes, psicólogos, asistentes sociales, entre otros profesionales, estén con los niños y las familias viviendo las situaciones recreativas y culturales, de modo que puedan escuchar y colaborar en llevar a cabo las decisiones populares. Ser escuchados y poder participar es liberador e incrementa el autoestima: *los nadie* pasan a ser sujetos de derecho, pasan a ser dueños de lo que piensan, de lo que hacen, pueden cambiar cosas y aportar ideas valiosas, pueden ir a una escuela que es la de ellos, porque es interesante para su vida y porque también la construyen...

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. (1994). *Diccionario del Trabajo Social*. Buenos Aires: Hvmantas.

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay). Consejo Directivo Central.

División de Investigación, Evaluación y Estadística. Departamento de Investigación y Estadística Educativa, Consejo de Educación Inicial y Primaria. Departamento de Estadística Educativa (2014a). *Monitor educativo de enseñanza primaria: Estado de situación 2013*. Recuperado de

http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/PublicTempStorage/estado_de_situacion_2013899468.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay). Consejo Directivo Central.

División de Investigación, Evaluación y Estadística. Departamento de Investigación y Estadística Educativa, Consejo de Educación Inicial y Primaria. Departamento de Estadística Educativa (2014b). *Monitor educativo de enseñanza primaria: Informe por categoría de escuela 2013*. Recuperado de

http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/PublicTempStorage/informe_por_categoria5279832.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay). Consejo Directivo Central.

División de Investigación, Evaluación y Estadística (s/f) *Definiciones*. Recuperado de <http://www3.anep.edu.uy/observatorio/paginas/definiciones.html>

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay). Consejo de Educación Inicial y

Primaria (s/f) *Un balance educativo con signos positivos*. Recuperado de

<http://www.ceip.edu.uy/prensa/595-un-balance-educativo-con-signos-positivos>

Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Baquero, R., Cimolai, Pérez, A., y Toscano A. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia. *Revista de investigación en Psicología*, 8(1), 121- 137

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(9), 71-85.

- Barba Solano, C. (2011). *Revisión teórica del concepto de cohesión social: hacia una perspectiva normativa para América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120328120445/4.revision_barba.pdf
- Castel, R. (1997). *Las Metamorfosis de La Cuestión Social*. Buenos Aires: Paidós
- Fernández, L. (1994) *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Flores Osorio, J. M. (2014). Psicología y ética comunitaria. En J. M. Flores Osorio (Coord.), *Repensar la Psicología y lo comunitario en América Latina* (pp. 69-86), México: Universidad de Tijuana.
- Giorgi, V., Kaplún, G., y Morás, L. E. (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo: Trilce.
- Giorgi, V. (2006a). Construcción de la subjetividad en la exclusión, *En Encare (Comp.) Drogas y exclusión social*, pp.46-56, Montevideo: Atlántica.
- Giorgi, V. (octubre, 2006b). Subjetividad y Políticas sociales. El aporte de la psicología a los procesos de inclusión social. Ponencia presentada en Coloquio "La Psicología en el campo de las Políticas Públicas: nuevas voces, nuevos desafíos". Montevideo.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). Capítulo 3: Descripción del sistema educativo nacional. En *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay* (pp. 54-72). Recuperado de http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/pdf/Capitulo_3.pdf
- La repetición golpea entre los alumnos más pobres: Es el triple frente a los niños de hogares de mayores ingresos (14 de septiembre de 2014). *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com.uy/informacion/repeticion-golpea-alumnos-mas-pobres.html>
- Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M., y Martínez-González, M., (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 71-83.
- Larrosa, J. (2006). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Serie Encuentros y Seminarios. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.

- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (pp. 13 a 31). Buenos Aires: Del estante.
- Montero, M. (2013). Algunas premisas para el desarrollo de métodos analécticos en el trabajo psicosocial comunitario. En J. M. Flores Osorio (Coord.), *Repensar la Psicología y lo comunitario en América Latina* (pp. 87-104). México: Universidad de Tijuana.
- Montero, M. (2005). *Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rebellato, J. L., y Giménez, L. (1997). *Ética de la Autonomía: Desde la práctica de la Psicología con las comunidades*. Montevideo: Roca Viva.
- Rodríguez, A. (2006) Social Policies in Uruguay: A view from the political dimension of Community Psychology. *Journal of Community Psychology*, 43, 122-133 (versión en castellano).
- Rozas, G. (2014). De las políticas sociales a las políticas de reconocimiento en comunidades latinoamericanas. En J. M. Flores Osorio (Coord.), *Repensar la Psicología y lo comunitario en América Latina* (pp.105-136). México: Universidad de Tijuana.
- Ruiz Barraza, J. (2014). Presentación. En J. M. Flores Osorio (Coord.), *Repensar la Psicología y lo comunitario en América Latina* (pp. 6-10). México: Universidad de Tijuana.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Uruguay Ministerio de Desarrollo Social (2006). *Programa de Maestros Comunitarios (Primer informe de difusión pública de resultados)*. Recuperado de www.infamilia.gub.uy/pageredirect.aspx?0,202
- Uruguay Ministerio de Desarrollo Social (2013) *Informe Mides: Seguimiento y evaluación de actividades y programas 2011-2012*. Montevideo: Mides.

Uruguay Ministerio de Educación y Cultura (2014). *Logro y nivel educativo alcanzado por la población: 2013*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/variados/Informe_Logro_Educativo_2013.pdf

Uruguay Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Área de Investigación y Estadística (2013). *Anuario Estadístico de Educación*. Montevideo: MEC. http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/anuario_2013.pdf