



Eje Temático 1 – Éxitos y fracasos educativos: paradigmas en tensión

1.4 Interacciones entre fracaso, exclusión y deserción.

- Modalidad Virtual
- Formato: Trabajo de producción teórica propia que den cuenta de la práctica
- Lugar de implementación. Posadas, Misiones

ACERCA DE LAS MITOLOGÍAS EDUCATIVAS: ÉXITO Y FRACASO

Gloria Emilse Fernández

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales –UnaM

Posadas Misiones

gloporty@gmail.com

Resumen

Pregunta retorica como punto de partida del congreso que llama a la reflexión. ¿Alumnos que no aprenden?. En este ensayo comparto algunas apreciaciones provenientes del dialogo entre las voces de maestros y profesores con quienes comparto mi tarea diaria y las voces de expertos, teóricos que han aportado a la comprensión de eso que llamamos fracaso escolar.

¿Aprender o no aprender en las escuelas? Inmediatamente ÉXITO y FRACASO, a modo de dioses grecoromanos emergen entre los intersticios del Santuario Escolar. Dioses opuestos desde sus construcciones etimológicas. El éxito de la *derivación del latin, exitus, sustantivo que* implica la salida, resultado positivo, feliz; en cambio Fracaso nos conduce a traslaciones lingüísticas a partir de la derivación latina de *defectum – en italiano fracassare* implicando resultado adverso de una acción, un defecto de o en algo.

Términos cargados de significaciones que dan sentido a creencias escolares que se han naturalizado y a la vez ejercen fuerzas creadoras de una posición, de un ser, estar y pertenecer a una comunidad / escuela.

Desde esta perspectiva comparto mis diálogos y reflexiones en este texto a modo de ensayo, que irremediamente gira y traduce una intrincada relación observada en mi comunidad entre las interacciones del misticismo del éxito o fracaso, y la deserción y exclusión.

Díálogo inicial

La temática nos convoca y nos ubica en el epicentro de los debates sobre el aprender y enseñar en un contexto de modernidad, posmodernidad, transmodernidad; colonialismo, pos colonialismo y sus proyecciones en la educación y las instituciones educativas. Asimismo, en esta compleja red teórica se pone en tensión la filosófica, la psicología, la pedagogía, lo ético y lo político en un marco entre la universalidad y la particularidad.

La idea de poner en diálogo a expertos en la materia con situaciones cotidianas escolares y desde allí, nos permite revisar y tratar de acercarnos con mayor profundidad en las acciones educativas, las posiciones de los sujetos y posiciones frente a situaciones complejas –tarea nada fácil.- ¿Por dónde iniciar este recorrido? ¿qué caminos seguir? Frente a caminos que se bifurcan, seguimos en una y otra dirección; tal vez al final, podamos unirlos.

Como habitante de “la frontera caliente argentina” como suelen referirse a la triple frontera, me pregunto si tiene sentido seguir insistiendo en la búsqueda de la mágica “droga exitosa”, recurriendo a programas, proyectos asistencialistas y/o compensatorios que ponen el acento en un sujeto portador de déficit. Una trama social compleja por sus migraciones, búsquedas identitarias, condiciones de refugiados, pareciera ser el horizonte obligado de nuestra historia.

Por qué no recurrir entonces, a la mitología para deshilar algunos hilos del entramado de historias escolares. ¿Por qué la idea de mitología escolar?. Si vamos al análisis del término *mito*, griego *μῦθος*, *mythos*, (relato, cuento), es un “relato tradicional” que forma parte del sistema de una cultura y consideramos que en este caso, tendría la función de otorgar un respaldo narrativo a las creencias centrales de una comunidad que está íntimamente ligada a la competitividad, autonomía y productividad escolar, como forma de incentivar la competencia en aras de una mayor eficiencia de lo que considera de sistema excesivamente burocrático. (Delgado 1994).

Este es el marco para el surgimiento de relatos que otorgan valores y poder al Éxito y al Fracaso como dioses que dan vida a los acontecimientos en las escuelas, focalizados en el acto de aprender ...y ¿de enseñar, pregunto?.

En los relatos escolares descubrimos una constante o regularidad “los alumnos simplemente no aprenden” o “no quieren aprender” sin cuestionar las condiciones que la escuela brinda a los niños/as y jóvenes.

Tal vez, podríamos empezar por comprender la escuela en configuración desde un proceso histórico que acompaña a la conformación ideológica de los Estados. En la escuela como construcción social, una construcción inconclusa y desde allí revisar si acaso “los alumnos simplemente no aprenden”, a modo de una afirmación absoluta y bordeando en la estigmatización mas aun cuando se trata de poblaciones en contexto de alta vulnerabilidad social.

Como sabemos - desde la óptica de Fernández Enguita (1998) y Pérez Gómez (1992)- las funciones de la escuela se fueron transformando y reconfigurando en relación a los momentos y acontecimientos históricos y sociales, de acuerdo con ideologías imperantes, las políticas de estado. También son influidas por las relaciones con el mercado productivo, las necesidades del mercado, las relaciones de poder, los fenómenos migratorios, los avances tecnológicos. Aun así, la escuela, cual Santuario pareciera inamovible estructuralmente y la vemos como extraviadas en un mar de incertidumbre.

Enfrentamos un sistema educativo conservador, con formas organizativas centenarias “dibujadas” como inamovibles - hasta ahora.- que no responde a la demanda de la contemporaneidad, a la masificación de la escolarización, sobre todo en la escuela secundaria a partir de su obligatoriedad, por el contrario, obstaculizan muchas veces el recorrido de los alumnos y en el afán de producir resultados homogéneos pueden producir sentidos poco significativos para los sujetos.

Diálogos comunes

Por mi tarea en la Formación Docente, recorro escuelas que atienden a niños/as y jóvenes provenientes de sectores populares localizadas en la periferia de la ciudad y otras en la ruralidad. Preocupada veo, con la lupa que me dieran los diálogos con textos de Teriggi, Baquero y otros, que muchas veces el formato y la organización escolar se convierten en un obstáculo para luchar contra las desigualdades, pues ese formato se sustenta en la idea de la homogeneización de los aprendizajes y la uniformización de la enseñanza. Los problemas sociales fuertemente repercuten en las escuelas sin que ésta pudiera dar respuesta.

La profundización de la brecha entre lo que podían hacer los alumnos y la expectativas de los docentes en los tiempos estipulados por el formato escolar, trae inevitablemente el incremento de la repitencia, las inasistencias y, se hacen más notorios los “diagnósticos” sobre *la lentitud, incompletud de las tareas, retaso,*

o *patologías* que se imbrican en el relato y hacen avanzar las historias del “no pueden”, “no quieren” y hasta “no les da”.

Decires de un relato que da cuenta de una mirada de un sujeto portador del déficit, fundamentada en la idea de una matriz evolutiva de curso único y que presume que todos los sujetos transitan un mismo proceso de desarrollo, dejando de lado otros factores influyentes. Lo cual resulta paradójal si reconocemos que el desarrollo depende sí o sí de la creación de situaciones intersubjetivas y que, es en las interacciones en las que se construye e interpreta el significado de los elementos del entorno sociocultural.

Frente a las situaciones complejas y si saber qué hacer, las escuelas acuden a las intervenciones de los gabinetes psicopedagógicos, que también en sus análisis muchos denotan una visión reduccionista y parcial de lo que ocurre con los “niños y jóvenes-problemas” apoyados en aportes heredados de tradiciones psicológicas, tal como lo demuestran en sus investigaciones de los legajos Cimolai y Toscano (2008).

Vemos claramente como se dejan de lado otras herramientas que pudieran aportar indicios para una interpretación del desarrollo subjetivo si se consideraran unidades de análisis más amplias como lo proponen las teorías de corte vitgoskiano.

En muchas escuelas, el relato sobre el fracaso se enuncia como problema que portan alumnos a título individual como dificultad y como resultado de condición problemática de familia o medio social del niño, adolescente y/o joven. Creencias que no conducen a la resolución ni al cambio de visión de la terrible estancia de Fracaso azotando toda probabilidad de cambio.

Resultará difícil y hasta imposible reformular otras preguntas que orienten a revisar las prácticas que se desarrollan en la escuela “fracasada”, preguntas orientadas a repensar en las condiciones institucionales en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje como también para la realización del recorrido o no de determinados itinerarios propuestos.

Ahora bien, si se pone en foco el problema de la atención a la diversidad/heterogeneidad, son otros los significados que se desprenden, por cierto, todos consideran enriquecedora y natural de los grupos humanos y, por ende, de los grupos que aprenden, sin embargo, se transforma en un problema no resuelto para la enseñanza.

Diálogos sobre el Otro

Las visiones reduccionistas sobre los sujetos que aprenden y otras cuestiones, hacen que en las escuelas se “viva un malestar que puede resumirse en cierta sensación de incertidumbre, desconcierto, extravío, y que suele ser definido en tanto “crisis”: crisis de la escuela, ausencia de sentidos durante la trayectoria escolar”. Las reflexiones de los expertos describen acertadamente el modo de estar en las escuelas “la sensación de sinsentido se manifiestan en nuestras escuelas insistentemente –a través de la violencia y el desinterés, del diálogo que se rompe, de la desconfianza frente al que nos mira y frente a nosotros mismos, de la subestimación del valor de las prácticas propias y ajenas”.

Una digresión me ayuda a ampliar el espectro. Siguiendo al autor de la Modernidad Líquida, ayuda a pensar (nos) en un marco donde las contradicciones, las tensiones, no sólo sociales sino también existenciales que se generan en las interacciones humanas. Estas –según el autor– llevan la marca del individualismo, tornándolas en relaciones “precarias, volátiles y transitorias”. Asimismo, nuestras relaciones hoy, parecerían depender de los beneficios que generan y, se miden en términos de costo –beneficio en el sentido financiero. Ante esta visión, resulta imposible pensar en relaciones duraderas.

Una especie de “insensibilidad” frente a lo que sucede en el entorno o lo que sucede al Otro, sería el modo de estar en el mundo, o de enfrentar la incertidumbre en que vivimos. Podría pensarse que prima “un abandono del Otro”. En términos leviásianos, esto es, el OTRO como diferencia y desde esa diferencia interroga e interpela. Es un Otro que nos constituye, y que hemos olvidado o lo hemos tapado poniendo la primacía en lo económico, la tecnología, la científicidad, la eficiencia. Un Otro que se vuelve en muchos casos enemigo y nos pone en peligro.

En este clima de tensión educativo-institucional-social vemos que los individuos se forman cada vez más alejado de las escuelas /instituciones en un mundo virtual donde “todo es posible y nada es real”. Las transformaciones de los sistemas, exigen a los sujetos, para la atracción del dios Éxito, estar siempre dispuestos a cambiar de estrategias, a abandonar lealtades y compromisos y sobre todo alude a una mirada particular sobre los Otros diferentes. Los hilos del “egoísmo” parecerían primar en la

construcción del tejido social que no podemos ignorar a la hora de pensarnos/mirarnos/siendo docentes.

Como parte de ese tejido social, los docentes transitamos una transformación, nuestro discurso se ha desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los medios. El conocimiento está también en otros lugares, no solo en las escuelas y las universidades.

Cabe aquí traer la voz de Dubet (2013) para señalar en consonancia con lo expuesto, que las instituciones escolares constituyeron una economía simbólica que defendía las funciones de la escuela, la legitimación de la autoridad y los métodos y relaciones de enseñanza. Tiempos antes, Hannah Arendt ya había cuestionado el sentido que cobraba la autoridad y cómo nuevos sentidos construidos socialmente afectaban las interacciones escolares y las posibilidades de la enseñanza.

La escuela se ha convertido en un lugar mezcla de atención dispersa y de escepticismo que tiene que ver con un trasfondo de la tradición y la trasmisión del saber. Vemos que los criterios predominantes para el sostenimiento de las sociedades disciplinarias modernas; normalidad y homogeneización, han atravesado y permanecido vigentes en el sistema educativo por mucho tiempo (y permanecen aun) configurando determinadas miradas sobre los sujetos y que, indudablemente lleva consigo la estigmatización, la desigualdad y la exclusión.

De manera que acusar a los niños/as y jóvenes que proceden de entornos desfavorecidos, o no, de su falta de interés en la educación es simplemente culpar a la víctima. Señalarlos como los únicos responsables de un fracaso educativo después de soportar programas con contenidos irrelevantes, con pocos recursos materiales, con maestros/as y profesores/as desbordados de trabajo con condiciones institucionales poco favorecedoras para pensar críticamente, recrear y crear conocimientos y no repetirlos mecánicamente, resulta extremadamente dañino y peligroso no solo para ellos sino para nosotros como sociedad.

Diálogos inconclusos

Las reiteradas advertencias de los investigadores, acerca de que la determinación que las formas de organización de la experiencia escolar tienen sobre la definición de ideales en el campo educativo, en torno a los tiempos, a los aprendizajes esperados o las expectativas generales sobre los sujetos, conduce a un esfuerzo denodado de las políticas estatales para revertir las situaciones que profundizan las brechas socioeducativas.

En esta dirección, vemos que la ley (pero no la implementación) de la Unidad pedagógica en la Educación Primaria resulta un avance interesante y se convierte en uno de los logros más importantes de los últimos tiempos de las políticas educativas- como sostienen investigadores´-. Esto es así porque no solo la modificación viene a tratar de desestructurar el formato de organización escolar tradicional, sino también porque constituye una oportunidad para recuperar la heterogeneidad del aula como una fortaleza para la enseñanza y, a la vez, confrontar así con la concepción escolar fundante de que todos los/as niños/as y jóvenes aprenden lo mismo y al mismo tiempo. (Simultaneidad y gradualidad).

Si bien es cierto que nos falta mucho por recorrer porque transitamos escuelas en las que los “niños con problemas” son separados del colectivo de alumnos o adolescentes problemáticos son casi obligados a no concurrir mas, como evidencia que sigue muy fuertemente arraigada la estructura tradicional y las concepciones imbricadas en ellas.

Habría que pensar en los aspectos positivos de la UP y dar continuidad a estas innovaciones generando nuevas estrategias, mecanismos que ayuden a las escuelas en la conformación de equipos docentes para profundizar en los sustentos pedagógicos –didácticos y elaboren un plan de trabajo de acuerdo con las trayectorias, necesidades de los niños.

Pareciera que la comunidad en general no ha comprendido la importancia de tal decisión política, minimizado la UP como un recurso para que “no repitan y/o aprueben sin aprender” que se agregan aparte de la historia del relato mítico.

Así se pierden oportunidades únicas como la UP en la primaria, o las escuelas de reingreso en el secundario para revertir las prácticas educativas en prácticas realmente inclusivas.

Frente a una panorámica tan compleja, momentos decisivos y críticos para la Formación Docente me pregunto y será para próximos diálogos ¿por dónde avanzar desde allí? Ciertamente es que no será nada fácil enfrentar a la larga tradición normalista, normalizada cargada de estereotipos.

Tal vez, y con ecos de la voz de Scolari (2017), las ideas de algunos grupos ayuden a traspasar hacia una pedagogía polifónica o participativa para otros, porque coincidimos en que las experiencias más disruptivas siempre nacen desde abajo cuando perspicazmente se aprovechan las fisuras del sistema.

Bibliografía

ARENDDT, Hannah,(1996) Que es la autoridad? En: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona, ed Península. Pp,101-154. Recuperado 19 diciembre de 2016 de

<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Arendt%20crisis%20educacion.pdf>

BAUMAN Zygmund,(2000) La Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica. Mexico

Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar" en *Apuntes Pedagógicos* No 2

BAQUERO, R,CIMOLAI, S. PEREZ A Y TOSCANO A ; Las prácticas socioeducativas y el problema de la educabilidad: las escuelas como superficie de emergencia. Revista IIPSI. UNMSM Vol 8.N 1 2005.

CIMOLAI, S. Y TOSCANO, A (2008) ¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas en Baquero, R.; Pérez, V.; y Toscano A. (Comp) (2008) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

DUBET, F. (2013): El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa

MÈLICH, Joan Carles. Disimilaciones (Intento de pensar la educación desde Emmanuel Levinas) en Anuario colombiano de Fenomenología Vol VIII. Disponible en https://www.academia.edu/8990287/Disimilaciones._Intento_de_pensar_la_educaci%C3%B3n_desde_Emanuel_Levinas. Fecha de acceso 15 enero 2017

ROMAN, M. (2009). Abandono y deserción escolar : duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 3-9.

SCOLARI, C.(2017) Educación Transmedia: pedagogía polifónica. En Collebechi MC y Gobato, F (coomp) . Formar en Horizontes digitales. Colección Ideas de colección virtual. UNQ

VVAA (2004). "Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar", en *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Bs As. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 168