

XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

¿Qué piensan los maestros sobre el fracaso escolar? una aproximación a las prácticas docentes.

Denegri, Adriana y González, Fernanda.

Cita:

Denegri, Adriana y González, Fernanda (2007). *¿Qué piensan los maestros sobre el fracaso escolar? una aproximación a las prácticas docentes. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-073/276>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e8Ps/tfU>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

¿QUÉ PIENSAN LOS MAESTROS SOBRE EL FRACASO ESCOLAR? UNA APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Denegri, Adriana; González, Fernanda

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo sintetiza los avances del proyecto de tesis de Maestría: "Relaciones entre las representaciones sociales de los maestros sobre el fracaso escolar y sus trayectorias formativas"¹. Se trata de un estudio exploratorio en el que se indagan y profundizan las concepciones de los maestros respecto del fracaso escolar analizando simultáneamente el papel que juegan las tradiciones formativas frente a esta problemática. La propuesta metodológica permite una aproximación a las prácticas docentes con el objetivo de captar las creencias y teorías que mediatizan y significan la acción de los docentes en el aula. Siguiendo el enfoque del estudio de caso se pretende identificar las representaciones sociales sobre el fracaso a través de entrevistas semiestructuradas y biografías escolares a maestros cuya formación remite a diferentes planes de estudio. En relación a las hipótesis planteadas, a partir de los resultados obtenidos, no se observa correspondencia entre formación inicial- socialización en las instituciones educativas- actualización permanente, y sus representaciones acerca del fracaso escolar. Aún no podemos convalidar si el desarrollo de su práctica frente a niños con dificultades muestra correlación con sus representaciones. En tal sentido no tenemos elementos suficientes para vincular las diferencias en la formación docente y las representaciones de las maestras sobre el fracaso escolar.

Palabras clave

Fracaso Escolar Prácticas Formación

ABSTRACT

WHAT DOES TEACHERS THINK ABOUT SCHOOL FAILURE? AN APPROACH TO THE PRACTICES AND THE FORMATION

The present work synthesizes the advances of the Master thesis: "Relations among the social representations of teachers about the school failure and their formative trajectories". It is an exploratory study in which the conceptions of the teachers about the school failure are deeply investigated by analyzing the influence of their formative traditions. The methodological proposal allows an approach to the educational practices with the objective of capturing the beliefs and theories that mediatize and give meaning to the teachers actions in the classroom. Following the focus of case studies we try to identify the social representations about the failure by using semi-structured interviews and school biographies from teachers whose formation belonged to different study plans. From the obtained results in relation to the outlined hypotheses, correspondence is not observed among initial formation - socialization in the educational institutions - permanent upgrade, and teacher s representations about the school failure. We cannot still evaluate if the development of teachers practices related to children with difficulties shows correlation with their representations. In this way we don't have enough elements to link the differences in the educational formation and teachers representations about the school failure.

Key words

Failure School Practices Formation

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este proyecto de investigación surge del acrecentamiento y diversidad de manifestaciones de fracaso en la escolaridad primaria y sus consecuencias en términos de asistencia discontinua, repitencia y deserción de los alumnos, produciendo una relación conflictiva que muchas veces culmina con la exclusión definitiva del sistema escolar y una marginación de la sociedad.

"Como el fracaso escolar es una respuesta reactiva a la situación escolar, la psicopedagogía necesita trabajar con las profesoras y profesores, las maestras y los maestros. Si bien ellos también sufren, y pueden ser víctimas de la iatrogenia de la institución, son, sin lugar a dudas, la cara visible de la escuela para el niño". (Fernández, A., 2000)². Desde esta perspectiva los docentes y su formación serán el objeto de análisis en este estudio. El papel del maestro es relevante en tanto propone a sus alumnos un modo de relación con el aprendizaje; focalizamos la labor docente con el propósito de mejorar aquellas prácticas carentes de sentido e inadecuadas a los intereses de los alumnos. Al respecto las teorías de aprendizaje brindan fundamentos que las pueden optimizar.

Partiendo de la incidencia que asume el trayecto formativo en la práctica docente en sus distintas fases (formación inicial- socialización institucional- formación posterior) se configuran singulares formas de posicionamiento frente a la problemática escolar.

Las hipótesis que orientan la realización del trabajo son: 1- Existe una relación entre trayectos formativos y representaciones de los docentes sobre el fracaso escolar. 2- Se encuentra una correlación entre las representaciones de los maestros sobre el fracaso escolar y su práctica docente.

METODOLOGÍA

La metodología de abordaje en este proyecto es cualitativa. Siguiendo el enfoque del estudio de caso se pretende identificar las representaciones sociales sobre el fracaso escolar y la lógica pedagógica interna de la formación docente. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas y biografías escolares a maestros de primer ciclo de E.G.B (actual EPB) cuya formación remite a diferentes planes de estudio implementados por la DGC y E. de la Pcia. de Bs. As.

En esta muestra inicial se seleccionaron cinco maestros que acreditan entre 8 y 25 años de antigüedad en la docencia y que se desempeñan en dos escuelas públicas del Gran La Plata: tres docentes de una escuela a la que asisten niños de nivel socioeconómico medio y dos docentes de otra escuela a la que concurren niños de nivel medio bajo-bajo.

Los ejes que estructuraron las entrevistas fueron: a) *Características de la escuela*, b) *Intereses que guían la elección docente*, c) *concepciones que sustentan su práctica*, d) *Grupo de alumnos actuales/ Otras experiencias*, e) *Estrategias de enseñanza / Obstáculos*, f) *Concepciones sobre fracaso escolar/ Dificultades de aprendizaje*, g) *Apoyos técnicos*, h) *Formación/ capacitación / experiencia*.

En esta presentación solo se informarán los resultados sobre algunos de ellos.

DESARROLLO

Diversas fuentes nos ponen en conocimiento que a fines del

Siglo XIX la escuela integró a grandes sectores de la población históricamente excluidos. El proceso escolar masivo genera el fenómeno categorizado como fracaso escolar. Maddonni y Aizencang (2000) refieren que a lo largo de la historia diferentes paradigmas llevaron a tomar decisiones y desarrollar acciones en el ámbito educativo.

Un primer discurso centró la responsabilidad de la inadaptación en el niño (como enfermedad o déficit) y sus desventajas socioculturales. Desde este punto de vista no se tiene en cuenta al fracaso escolar como un fenómeno complejo, dejando fuera de consideración la multidimensionalidad en que se presenta, donde son muchos los responsables, tanto el sistema educativo, la escuela y los docentes.

Una segunda perspectiva conceptualiza al fracaso como un producto de la escuela, como un fenómeno ligado a las particulares formas de la escolarización. La Pedagogía Crítica de las décadas del 60 y 70, adjudicó la responsabilidad del fracaso escolar a la escuela. Desde esta lógica demostraron cómo la escuela transmite valores dominantes, y además lo hace de una manera codificada, siendo los niños de clases dominantes los que disponen de mayores facilidades para decodificar normas y valores. Por lo tanto los niños de medios populares fracasan por la organización escolar que los conduce al fracaso. Por otra parte se plantea que el discurso neoliberal de los años 80 argumenta la falta de preparación y formación de los maestros que provocan deficiencias en la enseñanza.

Coincidiendo con la segunda perspectiva, a través de distintos registros de campo, se observa que la mayoría de los maestros presentan un bajo nivel de conocimiento acerca de las teorías que sirven de sustento a su práctica. En la curricula de formación de maestros tienen escasa representación los contenidos de enseñanza referidos al aprendizaje en condiciones de desfavorabilidad.

Un problema importante a destacar, es que la formación docente se apoya en una concepción universalista del aprendizaje, que no permite valorar las diferencias como parte de un desarrollo cognitivo culturalmente determinado. En ese sentido, es importante considerar al docente como mediador de la cultura social. Borzone y Rosemberg (1999) señalan que cuando la escuela recibe niños de entornos familiares y comunitarios cuyos estilos de comunicación son propios de culturas orales, puede producirse una fractura. Por ello, la escuela tendría que elaborar estrategias pedagógicas específicas para que los niños alcancen un dominio adecuado del lenguaje.

Siguiendo a Davini (1995) se toma la docencia y la formación como objetos de estudio, para cuestionarlos e investigarlos. La autora designa a las tradiciones formativas como "tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a la conciencia de los sujetos"³.

RESULTADOS

Cuando las docentes entrevistadas tienen que justificar qué *concepciones teóricas sustentan sus prácticas y sus estrategias de enseñanza*, todas señalan que para enseñar un nuevo conocimiento parten de los saberes previos de los alumnos e introducen los conocimientos a partir de situaciones motivadoras. Dos de las maestras mencionan explícitamente al constructivismo como una teoría que da cuenta de su práctica y parecen tener claros sus fundamentos teóricos. Otra de las docentes expresa que el constructivismo no constituye el único eje de su práctica y parece conocer otras teorías. Las dos restantes no pudieron dar los fundamentos que guían su práctica. Una de ellas, frente a una intervención de la entrevistadora se manifestó crítica ante una posición constructivista.

En relación a los *obstáculos* que encuentran, señalan con más frecuencia la falta de compromiso familiar y problemas del ambiente social del niño que se manifiestan en dificultades de conducta y concentración. Otra de ellas, docente de una es-

cuela de niños con un nivel socioeconómico medio, hizo referencia a la falta de motivación ante la propuesta que brindan los medios de comunicación y avances tecnológicos "vos no te olvidés que estás peleando contra la televisión, contra la Internet, y vos con lo único que podés luchar es con un libro y la palabra"

Por el contrario, la docente que se desempeña en una institución de nivel socioeconómico medio bajo-bajo, hizo hincapié en la falta de materiales y cuidado de útiles escolares de los niños y como otra importante limitación el entorno poco estimulante que tienen los chicos que se manifiesta como escaso desarrollo de su oralidad. Al respecto nos decía: "Yo veo que en las casas la pobreza, la tristeza, la frustración ha ganado tanto espacio que ya no hay lugar para hablarle a los chicos". Cuando relevamos las concepciones sobre las *dificultades de aprendizaje* encontramos que se centran sobre todo en el déficit del niño: piensan en niños derivados a escuela especial, niños repitentes, niños a los que hay que brindarles un apoyo individualizado porque les cuesta aprender. Todo ello se puede sintetizar en esta expresión: "La imposibilidad de participar en actividades grupales...con incapacidad de escuchar, atender, de crear acuerdos, de recordar que materiales se usa en la escuela. Irresponsabilidad, hostilidad. El chico que está hostil no quiere recibir nada, está cerrado, y no tiene interés en que nadie le ofrezca nada".

Con referencia a la concepción de *fracaso escolar*, tres de ellas pueden concebirlo desde el orden social: una de ellas nos dice: "Para mí el fracaso es la Ley de Educación. Ese es el fracaso. Partís de ahí y si yo me remonto a lo que yo aprendí en la escuela primaria todavía mayor fracaso". Las otras responden: "Mucha ley, pero en el alumno y en el docente nadie se ha puesto a pensar. Si vos como maestro no armás un puente ese chico nunca termina de cruzarlo", "El fracaso escolar es un concepto muy usado por la gente que está lejos de la escuela. El tránsito por la escuela es posible cuando uno tiene sus necesidades básicas satisfechas. Por eso es que yo considero que el niño que no logra transitar la etapa escolar, es un fracaso de la sociedad es como no hacerse cargo, y es como hacerle cargo a la escuela".

Las otras dos docentes piensan al fracaso desde las dificultades de los niños: "Que le cuesta aprender por más que vos le explicás, le tenés que explicar varias veces para que entienda" y desde las causas que lo producen como mala alimentación, falta de apoyo familiar, padres analfabetos.

En el último apartado de la entrevista nos interesaba indagar acerca de la *formación docente*, cómo las entrevistadas recordaban y valoraban su formación inicial, su capacitación y su experiencia docente. De las cinco docentes entrevistadas, dos se formaron como Maestra Normal Nacional, acreditan entre 24 y 25 años de antigüedad iniciando la práctica docente muchos años después de la obtención del título. Sin embargo, se pueden ver diferencias en su recorrido posterior como docentes, ya que una de ellas relata que replanteó su práctica tras la participación en cursos sobre constructivismo y autores como Jean Piaget y Emilia Ferreiro.

Las tres maestras restantes que estudiaron en institutos de formación docente muestran diferentes recorridos posteriores en su formación y experiencia. La primera de ellas, con 12 años de egresada, no realizó capacitaciones posteriores y tampoco pudo articular su práctica con aspectos teóricos. La otra docente, con 24 años de graduación, manifiesta posicionarse desde diversos marcos teóricos adquiridos en su formación inicial y a través de la actualización permanente. La última maestra, de formación más reciente, 8 años, valora su formación inicial aunque cree que fue su formación posterior le ha dado elementos muy importantes. Según nos explica: "Cuando me recibí lo que entendí de constructivismo no se parecía en nada a lo que yo descubrí después. Cuando pude ver yo a un niño construyendo conocimiento y festejándolo, cuando vi a un niño valorar porque yo me alegré con su saber, ahí entendí lo

que es el constructivismo. Sino desde la teoría es como conocer mucho sobre los dinosaurios pero nunca los viste”.

A MODO DE SÍNTESIS

En este trabajo hemos informado sobre los primeros resultados de nuestra investigación, aún muy insuficientes y por ello provisionales. Aún así, podemos señalar algunos aspectos interesantes de las entrevistas que nos permite pensar en la formación docente y su relación con las representaciones sobre fracaso escolar.

En esta aproximación a través de esta muestra inicial en relación a las hipótesis planteadas no tenemos aún elementos suficientes para vincular las diferencias entre la formación docente y las representaciones sobre el fracaso escolar; no hemos percibido diferencias entre las maestras formadas como Maestras Normales Nacionales y las formadas en planes posteriores. En general coinciden con el primer discurso psicoeducativo referido al fracaso escolar planteado por Madonni y Aizencag (op. cit) que centra su responsabilidad en la inadaptación en el niño y sus desventajas socioculturales.

La segunda perspectiva que conceptualiza al fracaso como un producto de la escuela, aparece en tres docentes como “fracaso de la Ley de educación y de la sociedad”. En ellas hay una orientación a pensar en cómo la educación transmite valores dominantes, siendo los niños más desfavorecidos los que más dificultades presentan para acceder a la cultura oficial.

No obstante en las respuestas de las docentes entrevistadas no hay un replanteo de sus prácticas, ni de la posición de la escuela. Es decir, que si bien hay un reconocimiento del papel que juega el contexto social no parece haber una integración de estos aspectos a la situación de aprendizaje. En ese sentido, cobran relevancia algunas consideraciones que se desprenden de las entrevistas.

Una de ellas es la escasa justificación teórica que hacen las maestras de sus prácticas. Para algunas el constructivismo piagetiano es casi el único marco teórico al que refieren sus intervenciones docentes.

Congruente con ello se da el desconocimiento generalizado de la teoría sociohistórica. Este sesgo adquiere significación en tanto las concepciones del desarrollo cognitivo y de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el marco de esta teoría permitirían tomar como eje de la problemática la relación entre los entornos fundamentales en la vida del niño: hogar, comunidad y escuela. De esta manera, el reconocimiento de la interrelación entre el niño y su medio social llevaría a la necesidad de estudiar los hábitos, las destrezas, las creencias y los valores que los niños y sus familias construyen en su vida habitual.

el perfil de los estudiantes de magisterio. Bs. As. Miño y Davila Editores

FERNÁNDEZ, A. (2000) Los idiomas del aprendizaje. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Bs. As. Ediciones Nueva Visión

FRIGERIO, G. (1992) “Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares de Argentina” Revista Propuesta Educativa, año IV, N°6, pp.35-44

KAPLAN, C. (1997) La inteligencia escolarizada. Bs. As. Miño y Davila Editores. Bs. As. Miño y Davila Editores

VIGOTSKY, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. Crítica Grijalbo.

NOTAS

1 Denegri, A. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. FAHCE. UNLP. Directora: Compagnucci, E. Codirectora: Gonzalez, M

2 Fernández, A. (2000) Los idiomas del aprendizaje. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Bs. As. Ediciones Nueva Visión

3 Davini, M. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía”. Bs. As. Paidós

BIBLIOGRAFÍA

BORZONE DE MANRIQUE, A.; ROSEMBERG, C. (1999) “Alfabetización y fracaso: un estudio en las comunidades collas”. Revista Argentina de Educación, 26. pp.29-45

BRASLAVSKY, B. (1983) La lectura en la escuela. Bs As. Ed. Kapelusz.

COMPAGNUCCI, E.; CARDÓS, P. (2001). “El adolescente frente al conocimiento” Revista Orientación y Sociedad. U.N.L.P.; Vol.3, pp.93-114.

CHARDON, M. (2000) Perspectivas e interrogantes en psicología educacional. Bs. As. Eudeba

DAVINI, M. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía”. Bs. As. Paidós

DAVINI, M. A. ALLIAUD (1995) Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre