

Los queremos en la escuela

Élida Mabel López¹
Cecilia Paola Scarpellino²

Palabras clave: Especial, Primaria, ausentismo, repitencia, inclusión educativa.

Deserción

¿Es consecuencia de las políticas neoliberales? ¿Un problema actual o un problema de siempre?

El neoliberalismo genera desigualdad y exclusión. Nuestra comunidad no es la excepción. No escapa a los latigazos de este sistema mundial. Las informaciones disponibles permiten apreciar que la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo está asociada a la eliminación de numerosos puestos de trabajo (Tedesco, 2000.)

Cómo la situación económica actual debida a políticas de ajuste incide en la concurrencia de lxs niñxs a clase, es un tema para pensar y reflexionar. El embudo generado en el acceso al empleo, la disminución del poder adquisitivo, las dificultades para obtener o sostener ingresos regulares, son algunos de los factores que debemos considerar a la hora de analizar la deserción escolar.

En esta coyuntura social, política, económica, las familias preocupadas por esta falta de sustentabilidad comienzan a migrar tanto internamente, en territorios cercanos, como también al exterior, en algunos casos a los países de donde provienen, en busca de mejores condiciones de vida.

Nuestrxs niñxs quedan a merced de estas circunstancias, en ocasiones están meses ausentes en la escuela porque ningún adulto puede llevarlos. Muchas veces quedan a cargo de hermanos mayores que no pueden mantener la asistencia.

¹ Élida Mabel López. Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora de Lengua y Literatura. Maestra de Apoyo Pedagógico.

² Cecilia Paola Scarpellino. Profesora de Educación Primaria (Escuela Normal Superior N° 10 "Juan B. Alberdi"). Especialista Técnica Superior en Intervención y Estimulación Temprana (CEIAC). Maestra de Apoyo Pedagógico. Profesora Nacional de Danzas (Escuela de Danzas N° 1). Postítulo: Actualización académica en ESI para la Escuela (Escuela de Maestros).

¿Cómo impacta en las trayectorias escolares? ¿Cómo impacta en la subjetividad de lxs niñxs? ¿Cómo mantener el rol pedagógico y no morir en el intento frente al ausentismo y la deserción?

Crear las condiciones para estar presente en la escuela

“El modo de acceso a la modernidad –advierte Jesús Martín Barbero– hace visible la discontinuidad simultánea desde la que América Latina lleva a cabo su modernización. DISCONTINUIDAD sobre tres planos: 1) En el *destiempo* entre Estado y Nación. 2) En el *modo desviado* como las clases populares se incorporan al sistema político. 3) En el *papel político* y no sólo ideológico que los medios desempeñan en la nacionalización de las masas.”

En este marco, problemas, descuidos, abandonos atraviesan la educación en nuestro país. Situación que se perfila, lamentablemente, en toda la región. Barbero desarrolla el concepto de *des-tiempos* y dice que: “Dos *des-tiempos* desgarran particularmente el mundo de la educación latinoamericana”. A las dificultades que aún subsisten entre los sectores de más bajos ingresos para acceder a la escuela básica, se añade ahora una deserción incesante. *Des-tiempos* que se cruzan y que perversamente vienen a reforzar las recesiones económicas y las políticas neoliberales. Como lo hace el acelerado proceso de retraimiento del Estado y su solapado o descarado empuje a la privatización de la educación.

Con este panorama convocamos a nuestrxs niñxs y jóvenes a permanecer en la escuela. Queremos, intentamos y luchamos con los medios que tenemos para recibir ese “presente”, mientras la realidad nos devuelve una impenetrable irregularidad de asistencia. Situaciones de irregularidad que reflejan dos caras de la misma moneda. Por un lado, en un principio nos dejan inmóviles, “con las manos atadas”, para tener una presencia deseada; por otro, y automáticamente, en acción; acción para cuando recibamos dicha presencia. Acción para abrazar, contener y hacerles saber que siempre lxs estamos esperando, sin dejar de lado lo que nos convoca, lo pedagógico de nuestra tarea.

Así esperamos, diariamente, a Valentino, entre otros. Esta situación nos ha puesto a pensar, a crear estrategias, acciones para tenerlo en la escuela.

Cada cual recorre su camino

Si analizamos los recorridos que se hacen en el Nivel Primario, tenemos que dar una mirada a las trayectorias escolares reales de los chicos, muchas veces discontinuas o incompletas.

Las estadísticas educativas, denominadas indicadores de proceso, son las que sirven para inferir qué está pasando con las trayectorias a gran escala, se trata de leer esta

información para detectar problemas educativos y, especialmente, tomarlos como fuentes para pensar formas de intervención sobre las dificultades.

Cuidar trayectorias escolares para garantizar la continuidad

Para comenzar este recorrido, debemos tener en cuenta tres indicadores de proceso: promoción efectiva, repitencia y sobre-edad. Este último indicador (sobre-edad) es resultante de procesos como la repitencia, el abandono temporal, o bien el ingreso tardío al Nivel.

Si analizamos los índices de las diferentes modalidades, vemos que cada escuela y cada aula refleja una realidad diferente, por eso es necesario apropiarse de la información que se produce en cada lugar para convertirla en material de trabajo al interior de cada institución. Tener claridad sobre el nivel de promoción, repitencia o sobre-edad, identificar a los alumnos con inasistencias reiteradas o desertores en nuestra escuela y de cómo esos indicadores evolucionan año a año, implica dar un primer paso para reconocer problemas ligados a la inclusión educativa e intervenir al respecto.

Por un lado, comprender que las escuelas deben ser un espacio disponible, a partir de la identificación y el abordaje de las barreras que limitan el ingreso, la permanencia, el egreso y la articulación con otras áreas de nuestros niños/as y jóvenes. Por otro, la atención de las trayectorias particulares significa que algunos de ellos requerirán de planificación, apoyos y acompañamientos específicos.

En este sentido, el abordaje de una cultura escolar inclusiva también permite emplazar las prácticas inclusivas en escenarios fértiles para que sean posibles. Articular las políticas públicas con las prácticas territoriales constituye un desafío central y en la misma línea trabajar con quienes gestionan y gobiernan las instituciones educativas para generar autonomía y responsabilidad en este ámbito.

Diversas acciones vinculadas con las formas de habitar la escuela, aprender en ella, promover y acreditar son experiencias que conviene co-construir con los equipos directivos y los diversos programas y áreas que confluyen en el territorio distrital. Difundirlas y abrirlas a otros colegas constituye una práctica que habilita a que sean recreadas y múltiplemente transitadas.

De cómo sostener el rol pedagógico frente a la deserción y no morir en el intento

El devenir de las diversas crisis sociopolíticas en nuestro país, junto con las miradas que se tienen sobre los sectores más vulnerados de la sociedad, cambios sociales y escolares, parecen haber influido en el empobrecimiento o pérdidas de los ejes del sistema escolar. Sostener el fin último de la escuela, la enseñanza, se ha convertido en una meta difícil. Una de las situaciones

manifiestas en este sentido son las inasistencias reiteradas y prolongadas y la deserción. Así, asistir a la escuela puede no ser sinónimo de aprender. El desafío de la inclusión educativa pasa hoy por preguntarse sobre las condiciones pedagógicas que hacen posible que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social puedan no solo ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino lograr los aprendizajes que establece el *Diseño Curricular*.

También los docentes tenemos que hacernos cargo de nuestra responsabilidad pues producimos condiciones que encuadran la experiencia formativa de los alumnos: cuando enseñamos (o no), cuando escuchamos (o no), cuando elaboramos proyectos como equipo o nos resignamos a que las cosas continúen de la misma manera.

La inclusión requiere de dos acciones centrales a gestionar para hacerla posible: crear un ambiente y cultura inclusiva que posibilite construir una “escuela para todos” y organizar los apoyos. Sin abordar estas cuestiones no es posible pensar que se concreten acciones inclusivas. El propio proyecto de cada escuela debe expresar de manera sistemática y reflexiva estos aspectos y construir formas de acompañar a los docentes para hacerlo posible.

La producción de condiciones para crear un ambiente o cultura inclusiva se relaciona con la posibilidad de brindar oportunidades relacionadas con la promoción y la acreditación.

El capitalismo y sus crisis, la pobreza y el desempleo, las crisis de la familia han terminado por hacer quebrar la alianza entre la escuela y la sociedad. Las desigualdades sociales hacen mella sobre las biografías escolares y desde hace muchos años se recrudecen, y en este asunto, la escuela no puede considerarse ajena.

Hoy las escuelas que “huelen más a comida que a lápiz”, con aquellxs chicxs que tienen menos botones en el guardapolvo, que viven una infancia a medias o mediada por la injusticia, deben tener la certeza de que la escuela puede hacer mucho por el aprendizaje, si logra re-conceptualizar la enseñanza, de acuerdo con las coordenadas de una situación sociocultural que se ha modificado. Y este es quizá, a nuestro entender, el mayor desafío que tiene la escuela hoy, fortalecer un pensamiento pedagógico y didáctico atento a las condiciones del contexto, sin miradas melancólicas ni condescendientes. Sí, esperanzado en las potencialidades de una práctica que reconfigura el escenario de la enseñanza, poniendo los puntos sobre las íes, llamando la atención sobre lo que se necesita y sobre los modos en que podemos lograrlo.

Política, justicia, inclusión, enseñanza, afecto y saberes no son términos que puedan vincularse de una manera deductiva. Cada uno de estos factores establece con los demás, junto con la práctica educadora, una relación que a veces es muy difícil concretar en la tarea diaria. Muchas veces decimos que nuestro saber no es aun suficientemente poderoso como

para permitirnos dar respuestas a nuevos problemas y nuevas cuestiones. Creemos que ese saber está construyéndose. Esta transformación de la escuela en una institución atravesada por la responsabilidad de la alimentación –entre otras cosas– se filtró en el discurso de una parte de la sociedad y, lamentablemente, en el de una parte de los docentes: “vienen a comer”, es necesario subrayarlo: VIENEN A LA ESCUELA; es la escuela la responsable de dar sentido a su presencia en ella. Las situaciones del día a día son variables y, a veces, imprevisibles; pero son los maestros y los equipos escolares los que deciden y valoran los contenidos de cada día, instalan los ritmos y organizan los tiempos. Lxs niñxs –con los matices infinitos de la vida cotidiana escolar– vienen a la escuela y se instalan y apropian de una organización y un devenir institucional que es, o debiera ser, responsabilidad de los adultos.

Producir igualdad implica subir la expectativa respecto de las posibilidades de aprendizaje de nuestros alumnos, redoblando la apuesta que hacemos cada día. Condiciones y capacidades son cosas muy diferentes: todos los chicos tienen la capacidad para aprender en la escuela, siempre y cuando esta sea capaz de brindar las condiciones necesarias para lograrlo.

Aún nos queda un espacio y un tiempo, y la escuela, aunque desvinculada y atravesada por todo tipo de tensiones, todavía es un lugar al que hay que ir, todavía convoca, todavía abre sus puertas cada día y realiza una distribución de los cuerpos, de los textos y de los saberes en la que algo, a veces, pasa.

Cómo podemos hacer de la escuela un lugar en el que se crea a cada instante y que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus acontecimientos.

A la hora de pensar las propuestas, los Equipos de Conducción deben formar equipos de trabajo, con todos los actores posibles, para que los docentes no se enfrenten a una tarea titánica que termine por desalentarlos. Los docentes deben pensar sus prácticas como Proyectos, Secuencias de Actividades, donde figuren tareas habituales, con una memoria didáctica que permita a lxs niñxs, con ausencias reiteradas, regresar a las aulas e incorporarse a las propuestas de su maestrx y al trabajo con sus compañerxs.

Propuestas que hacen posible un ambiente inclusivo

En este contexto, se trabajó con niños del primer ciclo, una secuencia de actividades sobre animales.

Las secuencias de actividades –o, en algunos casos, los proyectos– permiten organizar el tratamiento de un contenido o eje temático a lo largo de un período relativamente

prolongado, previamente pautado. Dedicarse durante un cierto tiempo al tratamiento de un eje temático da lugar a que los niños tengan por varias clases –cuatro o cinco en algunos casos, diez o doce tal vez, al desarrollar un proyecto– posibilidades de sumarse al tema, aunque su asistencia a la escuela sea discontinua; el compromiso y el interés se van creando poco a poco y, principalmente, las sucesivas situaciones de enseñanza dan la oportunidad de acercarse a los contenidos desarrollados en momentos y por caminos diversos.

En tercer grado, el proyecto sobre dinosaurios se extiende a lo largo de todo un mes. Alternativamente, en las clases semanales que se decide dedicar al tema, el maestro explica y lee, los niños ven y comentan un video, exploran enciclopedias, comunican al resto de sus compañeros qué encontraron en cada grupo, conversan y toman notas, las retoman para elaborar un nuevo texto según el tema en que se especializó el grupo, revisan las escrituras, ilustran, editan y presentan el fascículo. Esta sucesión de actividades a lo largo de varios días fijos de la semana, durante poco más de un mes, en el marco del desarrollo de una secuencia alrededor de un eje temático, acerca a los niños a dos logros igualmente importantes: construyen conocimientos sobre los dinosaurios, recogen en distintas fuentes y retienen y correlacionan diversas informaciones que les llamaron la atención sobre el tema; al apropiarse de esos conocimientos, multiplican sus posibilidades de acercarse a otros textos sobre dinosaurios –para leerlos por sí mismos–, porque al saber sobre el tema pueden despegarse del deletreo improductivo, anticipar con éxito el sentido del nuevo texto y leer.

Ramiro asiste a 3° C. No es buen lector y tiene una asistencia irregular, pero a lo largo de siete clases, en la primera quincena de agosto, tuvo oportunidad de participar de la exploración de las enciclopedias, escuchó leer a su maestro y a sus compañeros, vio videos y participó de los intercambios orales en el pequeño grupo y entre todos.

Cuando llegó el momento de reunir información sobre el tema en el que se especializa su grupo –Dinosaurios en la Argentina–, Ramiro se enfrenta a la lectura de un artículo de Internet que circula en el grado junto con algunos otros artículos impresos y diversas enciclopedias. En primer lugar, debe decidir si se trata de un material pertinente para el tema que deben preparar. La participación continuada en las clases sucesivas en las que el tema se instaló le permite tener claro este primer propósito de la lectura: confirmar que se trate de un dinosaurio que habitó el territorio argentino.

La enseñanza como especificidad de la institución escolar

Solo el seguimiento de un tema –con las ampliaciones y aperturas que cualquier tema produce– a lo largo de varios días, viendo-oyendo-leyendo-comentando sobre él con los compañeros y el maestro, permite que un niño se apropie de los propósitos que lo llevan a leer

el artículo; al saber qué busca –rara vez los niños en la escuela tienen más o menos claro qué buscan en un texto– obtiene su primer éxito como lector luego de más de tres años de escolaridad.

Es necesario disminuir fuertemente en la escuela la organización de la tarea por medio de actividades sueltas. El desarrollo de una secuencia conjuga la extensión en el tiempo con la posibilidad de ingresar a los temas desde diferentes propuestas (leer o escuchar leer; resolver problemas y hablar sobre cómo se resolvieron); es un modo de permitir que todos cobren conciencia acerca de lo que se está estudiando, se formulen preguntas, descubran relaciones entre distintas informaciones; hagan propios, de algún modo, los propósitos de la tarea. La secuencia o el proyecto ayudan a que el tiempo escolar juegue a favor de la profundización del acercamiento de los niños a los contenidos. Los saberes que se van adquiriendo no se agotan en una única instancia de acercamiento a ellos; las situaciones sucesivas que se proponen en una secuencia o un proyecto van ayudando a los niños a anticipar cómo puede seguir.

El docente está a cargo de una primera secuenciación que produce progreso a lo largo de un año; el equipo directivo es responsable de la secuenciación más global, que da respuesta al compromiso de retomar –sin reiterar– lo que los alumnos ya aprendieron, profundizando y ampliando hasta el fin de la Primaria. La profundización, la progresión y la ampliación conducen al logro de mayores conocimientos y de mayor autonomía por parte de los alumnos, pero la autonomía solo puede empezar a manifestarse cuando las propuestas diarias, sostenidas y sistemáticas que reciben los chicos han tenido efectivamente lugar desde su ingreso en la escuela, y cuando los maestros de los diferentes grados logran sostener de un año a otro propuestas e intervenciones equivalentes.

La deserción y el ausentismo son moneda corriente en algunas escuelas, cuando pensamos en estos temas lo relacionamos con los alumnos, sin imaginar que la mayoría de las veces, la que deserta es la escuela.

Referencias bibliográficas

Barbero, Jesús Martín. “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”, en *revista Nómadas* Nº 5, 1996, Bogotá, Colombia.

Barbero, Jesús Martín. *De los medios a las mediaciones : comunicación, cultura y hegemonía*, México, Gustavo Gili, 1987.

Tedesco, Juan Carlos. “Educar en las sociedades del conocimiento”, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Diseño Curricular para las Escuela Primaria. Educación General Básica. Tomos 1 y 2. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza. 1ª. edición 2004, 1ª. reimpresión 2012.