

Cuestionamientos a una mirada individualizada  
del fracaso escolar: Reflexiones a partir de un estudio  
en seis escuelas del Callao

*Questioning school failure as an individual problem:  
Reflections from a study of six schools in Callao*

***Vanetty Molinero Nano***

Pontificia Universidad Católica del Perú  
vmolinero@pucp.edu.pe

Recibido: 15-5-2015  
Aprobado: 25-8-2015

## Resumen

El presente estudio reflexiona acerca de la problemática del fracaso escolar en los primeros grados de educación primaria a partir de las prácticas educativas de seis escuelas públicas del Callao en el Perú. Sobre la base de la revisión de estas prácticas, se encontró que el fracaso escolar se percibe desde la escuela como un problema individual, en el que se culpa a los niños y sus familias por las dificultades de aprendizaje, sin cuestionar las prácticas educativas que la producen. En ese sentido, la estrategia de repitencia del primer grado que aplicaban las escuelas, a pesar de la norma de promoción automática, terminaba por reafirmar el problema de los niños y la necesidad de contar con apoyo especializado de un psicólogo. También, se pudo apreciar que el número de niños por aula no es un factor que influye en la atención a las diferencias de aprendizaje, pues prima la organización del sistema escolar y el hecho de que todos deben avanzar de la misma manera y al mismo ritmo. A partir de los resultados, se reflexiona sobre las políticas y medidas de intervención que se proponen para afrontar esta problemática.

**Palabras clave:** fracaso escolar, dificultad en el aprendizaje, proceso de aprendizaje, atención a las diferencias individuales, exclusión social

## Abstract

*This paper discusses the phenomenon of school failure in the first grades of primary education, showing educational practices in six public schools in Callao, Peru. The research found that school failure is perceived as an individual problem by the school staff. Children and their families are blamed for the existence of learning difficulties and the educational system and practices that might cause them are not questioned. The strategy used by the schools to deal with this phenomenon was to make the students with learning difficulties repeat first grade, despite the existence of a national rule that set the compulsory and unrestricted promotion to second grade. However, this strategy reinforced the problem and usually led children and their families to resort to a psychologist. Additionally, it was also found that the number of children per classroom did not influence the attention to individual differences, since the educational system was organized to make all students advance at the same pace and rate. Considering these findings, the article ends by reflecting on how national policies and intervention measures face school failure.*

**Keywords:** school failure, learning difficulties, learning process, attention to individual differences, social exclusion

## Introducción

En el cotidiano escolar, es común encontrarnos con profesores que se sienten impotentes ante el escaso o nulo aprendizaje de algunos de sus estudiantes. Las explicaciones, por lo general, se atribuyen a los propios estudiantes o a sus familias. La mayoría de estos niños y niñas que «no aprenden» se van atrasando con respecto a sus compañeros, e inmediatamente se les imputa fracaso escolar y son sometidos a exclusión. Enfrentan la repitencia y, con ello, pierden la oportunidad de concluir su educación en el período oficial. Otros abandonan la escuela, porque terminan creyendo que no sirven para el estudio. En general, los alumnos que presentan problemas de rendimiento pertenecen a las poblaciones más pobres, a zonas rurales o a poblaciones indígenas. Es decir, corresponden a las poblaciones más marginales de nuestra sociedad.

Si bien el fracaso escolar es un problema serio que tiene implicancias no solo educativas sino también sociales y económicas, se vuelve particularmente grave en los primeros grados de educación primaria, puesto que, en los dos primeros grados de este nivel, los niños adquieren el aprendizaje de la lectoescritura, que será la principal herramienta para acceder a los demás aprendizajes escolares. Un niño que no consigue tener un buen dominio de esta herramienta difícilmente conseguirá tener un desempeño escolar exitoso. Asimismo, un mal inicio en el proceso de escolarización primaria incide en el atraso escolar, la extraedad, la deserción y las bajas tasas de conclusión oportuna de la educación primaria. Adicionalmente, los primeros grados, como inicio del proceso de escolarización, inciden en los sentimientos de confianza e interés de los niños y niñas por el aprendizaje, lo cual tiene importantes repercusiones en su desempeño escolar.

A través de este artículo, se busca contribuir con elementos para la discusión del fracaso escolar, y reflexionar sobre las políticas y medidas de intervención que se proponen para afrontar esta problemática. Sobre la base de una investigación en seis escuelas públicas del Callao en el Perú, identificaremos las condiciones escolares y familiares de los estudiantes; las concepciones que tienen las docentes que se hacen cargo del primer grado sobre los estudiantes, las familias y el aprendizaje; y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en articulación con estas concepciones.

A continuación, presentamos la orientación conceptual desde la cual se aborda este trabajo y referencias sobre la presente investigación. Después de ello, se abordarán las prácticas y discursos presentes en el cotidiano escolar, que guardan relación con el problema del fracaso escolar. Finalmente, se concluye la presentación con una discusión del problema y algunas reflexiones finales.

## 1. Orientación conceptual

El fracaso escolar es un problema que ha estado presente desde que se expandió el sistema educativo. Desde diversas teorías, se ha tratado de construir explicaciones a este problema. Como señala Patto (1990), las investigaciones sobre el tema estuvieron inicialmente marcadas por un discurso biológico, según el cual las causas del fracaso estaban relacionadas a factores genéticos, raciales o hereditarios de los individuos. Alrededor de los años 70, dichas teorías fueron cuestionadas y surgió un nuevo discurso. Las respuestas se buscaron en el origen cultural de los alumnos, a partir de las teorías acerca de la carencia cultural, que explicaban el fracaso de los pobres y de los inmigrantes en la escuela. Actualmente, los presupuestos de dicha teoría están presentes en lo que se denomina la «educación compensatoria», que se propone como una medida preventiva para eliminar los «déficits» de los niños y niñas provenientes de ambientes y familias consideradas en falta frente a los patrones considerados «adecuados» en la educación formal (Coimbra y Nascimento, 2005).

Asimismo, se han elaborado explicaciones que provienen de la teoría psicológica, desde la cual todo lo que le ocurre al individuo forma parte de su psiquismo y de su mundo interior. Como señalan Coimbra y Nascimento (2005), desde esta teoría, el cotidiano es separado, y las relaciones de opresión, explotación y dominación son invisibilizadas, y atribuidas al territorio psicológico. Desde este, dichas relaciones son entendidas como conflictos intrapsíquicos y patologías.

El fracaso escolar, también, ha sido atribuido a factores como la desnutrición –situación que se presenta en poblaciones pobres– o a la existencia de disfunciones neurológicas (hiperactividad, disfunción cerebral mínima, disturbios de aprendizaje, dislexia). Tales explicaciones se presentan como verdades científicas. Sin embargo, se ha demostrado que solo en los casos de desnutrición grave –de tercer grado– hay influencia en el desarrollo cognitivo, y únicamente cuando esta ocurre durante un largo período al inicio de la vida y el sistema nervioso central se está desarrollando. Por lo tanto, los portadores de desnutrición leve, de primer grado, no tienen alteraciones en el desarrollo del cerebro. Además, si bien la alfabetización es un proceso de aprendizaje que requiere de funciones cognitivas superiores, estas no son necesariamente de las más complejas. Para Collares y Moysés (1994), esta individualización del problema del fracaso escolar seguiría vinculada con el plano biológico y no con el de los conflictos sociales.

Sobre la existencia de disfunciones neurológicas, los autores destacan la ausencia de diagnósticos claros y precisos que las vinculan con el fracaso escolar. Las investigaciones de Machado (1996, 1994), Collares y Moysés (1992, 1994), y Moysés (2001) muestran que la mayoría de niños y niñas que tenían dificultades de aprendizaje en la escuela y fueron derivados para evaluaciones diagnósticas fuera de ella no sufría ningún déficit cognitivo, y eran capaces de

aprender. Asimismo, Patto (1990) evidencia la existencia de contradicciones entre lo que el niño es capaz de hacer en la escuela y en la vida cotidiana. Luego de convivir con niños multirrepitentes, la autora plantea las diferentes capacidades que evidencian aquellos que fueron estigmatizados en la escuela. Finalmente, también, nos encontramos con abordajes que parten desde perspectivas pedagógicas y se centran en los métodos de enseñanza o en los insumos de los procesos educativos (infraestructura, materiales educativos, etc.).

Como lo vienen demostrando desde hace varios años investigadores del fracaso escolar, la escuela no se encuentra preparada para atender a los diversos tipos de alumnos a los cuales ha incluido y termina reproduciendo una organización social excluyente en la que destaca el intento por lograr la homogenización (Moysés y Collares, 1992; Tacca, 1994; Patto, 1990). Asimismo, las medidas que se aplican no consiguen salir de la lógica de la individualización, según la cual todo pasa a ser responsabilidad o atributo del sujeto. Así, por ejemplo, se proponen estrategias pedagógicas de recuperación y tutoría para aquellos alumnos que presentan dificultades, porque se asume que el problema es de los estudiantes y que, juntando lo que se considera homogéneo en una clase de recuperación –es decir, los alumnos que no aprenden–, se solucionará el problema. En los últimos años, la responsabilidad del fracaso escolar también se está atribuyendo a los profesores. Se cree que seleccionando los mejores profesionales, acreditando a las instituciones encargadas de su formación, incentivando el buen desempeño profesional, y desarrollando una cultura de evaluación y formación permanente se solucionarían los problemas. Es decir, se continúa pensando que el problema está en los individuos (Moliner, 2008). De este modo, el fracaso escolar termina reflejando la discriminación, desigualdad social y exclusión presentes en las prácticas educativas.

Frente a ello, existen varias investigaciones –Patto (1990), Collares y Moysés (1992, 1994), Moysés (2001) y Machado (1994, 1996, 2007)– que han cuestionado la forma en la que se viene abordando el problema del fracaso escolar, e intentan cambiar el eje de discusión a partir de una perspectiva histórica que considere el contexto social y político para trascender el plano individual. Como señalan Collares y Moysés (1992), si nos quedamos en el abordaje de la problemática del fracaso escolar como un problema individual, se asumiría que las circunstancias sociales, políticas, económicas e históricas tendrían una mínima influencia en la vida de las personas, y que el individuo sería el mayor responsable de su destino, su condición de vida y su inserción en la sociedad. Desde una concepción funcionalista bastante bien elaborada y eficiente, el sistema sociopolítico es librado de toda responsabilidad. Esto se logra a tal punto que se termina por culpabilizar a la víctima y por conseguir que la propia víctima se considere culpable (Ryan, 1976, citado por Collares y Moysés, 1992).

## 2. Metodología

Esta investigación consistió en un estudio diagnóstico de nivel descriptivo y de tipo exploratorio<sup>1</sup>. Dada su naturaleza, se empleó una metodología cualitativa que nos permitió tener una aproximación a tres aspectos: las condiciones del entorno escolar en las que se sustentan las prácticas educativas, los discursos en torno a ellas (el «debe ser», según lo conciben docentes y directores) y las prácticas en sí mismas –que determinan, finalmente, cómo se desarrolla el cotidiano escolar–. Se requería de un abordaje de las condiciones, discursos y prácticas, por lo cual se seleccionaron dos técnicas de recojo de información sobre la base de instrumentos construidos para este fin: grupos de discusión, y observación y vivencia del cotidiano escolar.

### 2.1 Recojo de la información

El universo de estudio lo constituyeron los directores de las seis escuelas seleccionadas, las docentes que tendrían a su cargo las aulas de primer grado y las familias cuyos hijos cursaban el primer grado durante el año en que se realizó este. A nivel de los directores y docentes, la información se recogió para las seis escuelas. Para la observación de la cotidianeidad de las escuelas, se seleccionaron tres de ellas en las que las docentes tenían a su cargo, ese año, el aula del primer grado. En lo que respecta a las familias, se convocó, en las instituciones seleccionadas, a aquellas cuyos hijos cursaban el primer grado durante el año en que se realizó el estudio. Un vacío en el recojo de la información es que no se consiguió acceder a las voces de aquellos padres que no participaban en la escuela. Este se buscó cubrir con entrevistas a informantes clave<sup>2</sup>.

De las escuelas observadas, una de ellas tenía escasa población escolar y un solo turno; otra tenía dos niveles educativos (primaria y secundaria) y, también, atravesaba problemas de poco alumnado; y otra contaba con una población escolar significativamente grande en dos turnos. Cabe anotar que entrar a las aulas no siempre es un proceso sencillo. Muchos docentes se resisten a ser observados, porque la observación para ellos está muy asociada a acciones de supervisión y evaluación. El primer encuentro con las profesoras, a través del grupo de discusión, permitió que aceptaran ser observadas. Haber tenido más de una observación durante un período que fue coordinado y acordado con las docentes facilitó el establecimiento de relaciones de confianza, de

- 
1. Se realizó como parte del Proyecto *Ser y Decir para Estar Feliz* – II fase financiado por la Fundación Bernard Van Leer y el Gobierno Regional del Callao.
  2. Se decidió incluir, durante el proceso de trabajo de campo, entrevistas a informantes clave: promotores y profesionales de la Gerencia Social del Gobierno Regional del Callao, que trabajaban en los ámbitos en los que se ubicaban las escuelas de la intervención. Se entrevistó a cuatro promotores (tres mujeres y un varón), una asistente social y un especialista en población. Para ello, se realizaron dos entrevistas grupales.

confidencialidad en algunos casos, que contribuyeron en el proceso de observación y vivencia de la cotidianeidad escolar.

Las profesoras mostraron bastante apertura para que se pudiera observar sus aulas. Durante el proceso, ellas buscaron transmitir las condiciones en las que trabajaban y mostrar a los «niños problema» de sus aulas, como un intento de visibilizar su problemática y de compartirla con la observadora. Las situaciones que surgían en dicha cotidianeidad escolar sirvieron para que ellas pudieran reforzar la visión que tienen de sus estudiantes y de la realidad de sus escuelas, la cual fue compartida en el grupo de discusión.

Si bien el período de observación fue bastante corto, tres jornadas completas en cada una de las aulas), lo que se identificó a través de los registros es que había repetición de prácticas pedagógicas. Es necesario señalar que las observaciones de las aulas fueron realizadas durante el último trimestre del año escolar 2009 (octubre-noviembre). En ese sentido, se pudieron recoger las pautas instituidas de la dinámica educativa, así como la situación de aprendizaje en la que se encontraban los niños y las niñas al término del año escolar.

## *2.2 Análisis de la información*

A partir de la información recogida, se llevó a cabo un análisis descriptivo-narrativo. Para ello, se definieron categorías, lo que permitió agrupar la información por temas rescatando la perspectiva de cada uno de los diversos actores (directores, docentes, familias): concepciones sobre los niños, las familias y el aprendizaje; procesos de enseñanza-aprendizaje; relaciones entre docente y niños, y entre niños; y organización y funcionamiento escolar. Dentro de las categorías seleccionadas, se fueron creando subcategorías en función de la lectura de la información recogida.

## *2.3 Contexto del estudio*

### *Las escuelas*

Las seis escuelas públicas de educación primaria se localizan en la provincia constitucional del Callao: tres, en el distrito del Callao; dos, en La Perla; y una, en Bellavista. Si bien pertenecen a tres distritos, espacialmente están próximas entre sí: se ubican cerca de lo que se denomina la zona sur del Callao, que presenta problemas sociales, como la microcomercialización, el consumo de drogas y las actividades delictivas. La falta de seguridad que existe en las zonas le ha dado la denominación de «Zona Roja».

Las escuelas presentaban las siguientes características generales:

Tabla I. Características generales de las escuelas al año 2009

Escuela	Distrito	Niveles que imparte	Turnos que atiende en primaria	Número de docentes en primaria	Número de estudiantes 2009	Número de secciones en primer grado	Número de alumnos matriculados en primer grado 2009
E1	Callao	Primaria	Mañana	6	80	1	8
E2	Bellavista	Primaria	Mañana Tarde	13	320	2	52
E3	La Perla	Primaria	Mañana Tarde	11	208	1	15
E4	Callao	Primaria	Mañana Tarde	18	620	3	96
E5	Callao	Primaria	Mañana Tarde	26	852	5	151
E6	La Perla	Primaria Secundaria	Mañana Tarde	8	250 <sup>2</sup>	2	40

Fuente: Elaboración propia<sup>3</sup>

Si bien cada una de las escuelas era diferente en términos de número de docentes, niveles educativos, turnos y población escolar, se agruparon en dos tipos:

- Escuelas tipo 1: Se trata de aquellas que tenían mayor número de alumna-do, mejor reconocimiento social por parte de la población y, en términos espaciales, estaban un poco más distantes de la zona que se denomina «Los Barracones», conocida por ser peligrosa. Estas escuelas planteaban algunas demandas a las familias que terminaban generando exclusiones, como la compra de determinados libros, las clases de nivelación que se realizan en el período vacacional y que eran requisito para cursar el primer grado, o el uso del uniforme de la escuela. Cabe señalar que, en estas escuelas, también había alumnos que provenían de Los Barracones. Tres de las seis instituciones educativas estudiadas se ubican en este grupo, al cual pertenecían las escuelas E2, E4 y E5.
- Escuelas tipo 2: Este grupo está conformado por aquellas escuelas que acogían a los niños que se encontraban en situación de mayor exclusión social y tenían escasa población escolar. Al ser escuelas con poco alumna-do, planteaban menores exigencias a las familias en términos de inversión económica, a partir de lo cual podían acoger a población con menores

3. La cifra refiere al número de estudiantes de educación primaria.

recursos económicos, y a alumnos que presentaban problemas de indisciplina y habían sido expulsados de otras escuelas. En este grupo, se encuentran las escuelas E1, E3 y E6. Cabe señalar que, si bien la escuela E6 está ubicada en una zona urbanizada del distrito de La Perla, la población estudiantil de los alrededores no hacía uso de ella, dado que estaba bastante desprestigiada. Quienes asistían eran niños de los asentamientos humanos Canadá, San Judas Tadeo y José Gálvez, que se encuentran próximos.

Como señala Uccelli (2009), dentro del sistema educativo «público» y «gratuito», hay un mecanismo de autoexclusión, mediante el cual las familias saben, implícitamente, a qué instituciones educativas pueden o no ir sus hijos. En ese marco, las escuelas del tipo 2 vienen a ser la opción de los más pobres y excluidos; si esa puerta se cierra, no queda nada más en el sistema educativo.

Además del poco alumnado que había en las escuelas del tipo 2, estas enfrentaban problemas de inasistencia de los alumnos. En dos de ellas, que se encuentran más cercanas a Los Barracones, donde residen sus estudiantes, hasta se daba el caso de que las profesoras iban a buscar a los niños a sus casas. No se pudo acceder a la versión de los padres sobre este problema. Sin embargo, a través de información que se recogió de los promotores de desarrollo social del Gobierno Regional del Callao y de las docentes, los factores que parecían afectar la asistencia de los niños eran los problemas de drogadicción que enfrentaban algunos padres, y el del trabajo infantil. Los padres que eran consumidores de droga, al pasar la noche en vela, dormían en el día, por lo cual sus hijos quedaban libres para hacer lo que les provocara. Al no haber alguien que los obligara a ir al colegio, optaban por irse a jugar. Así también, muchos niños en edad de cursar primer grado salían con sus madres a la ciudad a vender caramelos y pedir dinero.

### *Las docentes*

Se trabajó con 14 docentes que asumirían las aulas de primer grado en el año 2010. Tenían entre 37 y 61 años, la mayoría contaba con más de 20 años de experiencia profesional y todas eran nombradas. En lo que se refiere a su formación, dos se formaron como docentes de educación inicial; y las demás, como docentes de educación primaria. La mayoría se había formado en universidades. Dos de ellas contaban con una maestría en problemas de aprendizaje y la mayoría (doce de las catorce) había participado en los programas de formación continua del Plancad<sup>4</sup>. Además, tres de ellas también habían sido

---

4. El Plancad es el Programa Nacional de Capacitación Docente. Se desarrolló desde el año 1995 hasta mediados de 2001. «El PLANCAD, fue concebido como la estrategia principal de capacitación desconcentrada del Ministerio de Educación. Permitió a los docentes de los Niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria el manejo y uso del nuevo currículo, textos y recursos, de métodos y técnicas dinámicas que permitían

parte del programa de Pronafcad<sup>5</sup>. Solamente dos docentes no habían participado de ningún programa de formación continua del Ministerio de Educación. Cuando se realizó el estudio, casi todas (trece de ellas) estaban participando de algún programa de formación que estaba siendo impulsado por el Gobierno Regional del Callao. Algunas estaban cursando maestrías; otras, el programa de Enseñanza para la Comprensión; y otras, el de Inglés y/o Computación.

Para organizar su trabajo, los profesores disponían de pocos espacios colectivos. El principal espacio que tenían para reunirse, coordinar el trabajo que realizaban e intercambiar información era la reunión técnico pedagógica, que se realizaba una vez al mes. En esta, se reunían docentes de un mismo grado, tanto del turno mañana como del de tarde, para definir sus unidades de aprendizaje y los temas a trabajar. El sentido era unificar, homogenizar el trabajo pedagógico, de manera que todas trabajaran lo mismo. De acuerdo con las docentes, la unificación respondía a una iniciativa de la Dirección Regional de Educación del Callao.

Fuera de la reunión pedagógica que tenían una vez al mes, las docentes no disponían de otras horas dentro de su jornada laboral destinadas a la coordinación o planificación de su trabajo. Era en los encuentros que tenían entre los pasadizos y patios de la escuela en los que intercambiaban información o coordinaban acciones de manera rápida. Solo una escuela (E2) había habilitado un pequeño espacio en la Dirección para sala de profesores. En las demás escuelas, este espacio era inexistente. En las escuelas tipo 1, no se contaba con un espacio físico para ello. En las escuelas tipo 2, al no tener mucho alumnado, se disponían de aulas vacías en las que se hubiese podido implementar una sala para profesores.

### *Las aulas observadas*

Como se ha señalado, se observaron 3 aulas, correspondientes a las escuelas E1, E4 y E6. La escuela E1 y E6 pertenecen a las escuelas tipo 1 descritas anteriormente. A continuación, se detalla información acerca de estas instituciones.

En el aula de la escuela E1, estaban matriculados 8 niños: 2 varones y 6 mujeres, de los cuales 4 no recibieron educación inicial. Dos niños tenían más de la edad normativa para el grado (ocho años). Regularmente, asistían cuatro

---

al alumno construir su propio aprendizaje, el manejo de recursos creativos, el uso del tiempo en forma óptima y la aplicación de un sistema de evaluación formativa y diferencial, acorde con las características del alumno como persona» (Ministerio de Educación, 1999, p. 55).

5. Refiere al Programa Nacional de Formación y Capacitación, que es «responsable de desarrollar las acciones conducentes a mejorar la formación en servicio de los profesores de las instituciones públicas a nivel nacional» (Ministerio de Educación, 2007). Este se lleva a cabo desde el año 2007. Cabe señalar que, en enero de ese año, se aplicó una evaluación censal a los docentes.

alumnos: dos varones y dos mujeres. La profesora que estaba a cargo del aula se había formado como docente de educación inicial, tenía 53 años y 20 años de trabajo docente. En el año 2000, se había capacitado en el programa Plancad. El año en el que realizó el estudio, estaba siguiendo el curso de Harvard Enseñanza para la Comprensión, junto a los demás docentes de la escuela y el director.

El aula de la escuela E4 tenía 31 niños matriculados, de los cuales 8 tenían entre 8 y 9 años de edad. Solo 19 niños (61%) habían realizado estudios de educación inicial. Los días observados asistieron entre 28 y 22 niños. La docente que estaba a cargo del aula tenía 48 años y se había formado como docente de educación inicial. En el año 1998, había sido capacitada por el programa Plancad y contaba con una maestría en Problemas de Aprendizaje. El año en que se realizó el estudio estaba estudiando una maestría en Gestión de la Educación y siguiendo el curso de Inglés.

En el año en el que se llevó a cabo el estudio en la escuela E6, existían 2 aulas de primer grado, 1 en la que cursaban los niños que tienen la edad normativa para el grado, y otra en la que estaban los «niños problema»: niños con «extraedad» –ya sea porque repitieron de grado o porque ingresaron tardíamente a la escuela– y niños que presentaban algún problema de conducta. La observación se realizó en la última aula. De los catorce niños matriculados en ella, asistían en promedio ocho, de los cuales cuatro eran repitentes (tenían once, diez, nueve y ocho años), dos niños tenían siete años y dos tenían seis años. De los ocho asistentes solo había una niña. Ninguno de los niños había recibido educación inicial. La docente que estaba a cargo del aula tenía 53 años y se había formado como docente de educación primaria. En el año 1996, había sido capacitada por el programa Plancad y contaba con una maestría en Problemas de Aprendizaje. En la fecha en la que se aplicó el estudio, no estaba siguiendo ningún curso de formación.

### 3. Resultados

#### 3.1 *Acerca de las docentes y la cotidianeidad escolar*

La cotidianeidad era experimentada por las docentes como una rutina que se repetía, que era estable y predecible, que hacía redundante su quehacer y que no les otorgaba muchas satisfacciones. Las profesoras de las escuelas tipo 2 expresaban mayor desánimo e impotencia ante su realidad educativa. El tedio era una cuestión que predominaba en sus discursos: «¿Cómo hacer clase con tan pocos niños?», «¿Cómo trabajar cuando los padres se muestran indiferentes?», «¿Cómo trabajar cuando los niños faltan mucho?», «¿Cómo trabajar cuando los niños llegan tarde?».

Algunas profesoras que habían sido designadas para trabajar en dichas escuelas buscaban salir de ahí. Otras intentaban hacer lo que podían, como en el caso de la profesora del aula de la escuela E1, que iba a buscar a los alumnos a sus casas, compraba algunos alimentos para compartir con ellos porque las

escuelas no recibían desayuno escolar y los niños no siempre llevaban refrigerio, e invertía de su dinero en las fotocopias que les brindaba a sus estudiantes. Otras docentes, como nos refirieron los directores y sus colegas, aprovechaban esa situación para no hacer nada, llegaban tarde, no entraban a sus aulas o no dictaban clase. La situación de la escuela se convertía para ellas en una oportunidad para no trabajar.

Frente a las realidades difíciles en las que trabajaban, las docentes se enfrentaban día a día a la frustración; se sentían solas y sin apoyo. Sentían que los padres no las apoyaban, no tenían el respaldo de sus colegas y, muchas veces, el clima institucional de la escuela no era favorable. Tal vez, por ello, algunas optaban por la estrategia de ser indiferentes, como un medio para protegerse de la frustración, frente a la imposibilidad que sentían de hacer algo.

Las experiencias de las docentes en el día a día escolar se inscribían en el marco del desprestigio e invisibilización social de su labor. Para ellas, el hecho de que el Gobierno identificara a los docentes como «los culpables de toda la problemática educativa», o como «los incapaces» o «los ineptos» era la causa de este desprestigio<sup>6</sup>. Consideraban que esa desvalorización del docente había contribuido en la falta de respeto que experimentaban por parte de las familias.

### *3.2 Procesos de enseñanza-aprendizaje que no alcanzan a todos*

En las tres aulas observadas, los procesos de enseñanza-aprendizaje se organizaban en función de contenidos que las docentes requerían trabajar con los niños, los cuales respondían a las áreas del currículo: Lógico-matemática, Comunicación Integral, Ciencia y Medio Ambiente, y Personal Social. Cada área se trabajaba de manera independiente, sin que se integrara con las otras. Las actividades educativas se desarrollaban de manera fragmentada, y la mayoría de veces carecían de sentido y eran poco motivadoras para los niños y niñas.

Gran parte de las actividades educativas eran desarrolladas por la docente en la pizarra, mientras los alumnos se dedicaban a copiar la actividad en sus respectivos cuadernos. Otras veces, las profesoras les distribuían fotocopias con ejercicios para ser desarrollados. Antes de iniciar la actividad, leían con los niños la consigna para que pudieran realizarla y les daban las indicaciones de manera verbal. Copiaban los ejercicios en la pizarra e iban llamando a algunos estudiantes para que los resuelvan, mientras los demás iban desarrollando la

---

6. Las docentes hicieron referencia específica al gobierno de Alan García, período en el que se realizó el estudio y en el que se aplicó la evaluación censal a los docentes. Cabe señalar que, en el año 2007, fueron evaluados alrededor del 70% de los maestros de las escuelas públicas en Lenguaje, Matemática y Manejo Curricular. Los resultados, que luego se presentaron a la opinión pública, demostraban un panorama alarmante. Por ejemplo, solo el 23,4% alcanzó el nivel de logro esperado en comprensión de textos (Cuenca y Stojnic, 2008). Las menciones que están entre comillas son términos textuales que usaron los docentes para referirse a cómo han sido colocados por el Gobierno a partir de la evaluación censal que se llevó a cabo.

actividad en sus respectivas hojas. En otras ocasiones, dictaban palabras u oraciones para que los niños copiaran en sus cuadernos.

Se pudo observar que los niños habían desarrollado bastante bien su capacidad para copiar. Algunos de ellos, incluso copiaban textos completos sin saber leer. Aquellos que no comprendían la indicación especificada por la profesora eran expertos en copiar lo que hacían sus compañeros, o esperaban que el ejercicio esté resuelto en la pizarra para copiarlo. Niños y niñas se mostraban muy solidarios entre ellos, y trataban de ayudar a sus compañeros a copiar lo que hicieron. Las docentes iban circulando por las mesas observando el trabajo de los estudiantes. Cuando observaban un error, se lo señalaban y les daban la respuesta que debería ir.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje, se privilegiaba el aprendizaje a través de la comunicación verbal. Siguiendo esa línea, las docentes requerían que niños y niñas estén preparados para escuchar con atención cuando hablaban, para seguir reglas e instrucciones, y para responder a las preguntas que les formulaban. El proceso no funcionaba cuando los estudiantes no prestaban atención y/o no comprendían la indicación dada por la docente. El problema era que las actividades, al ser poco motivadoras y carentes de sentido, no conseguían llamar la atención de los niños, por lo que las profesoras tenían que recurrir constantemente a las llamadas de atención para restablecer el orden del aula.

En el desarrollo de las actividades de aprendizaje, las docentes no consideraban los avances específicos que podía tener cada niño. En el aula de la escuela E4, en la que estaban matriculados 31 niños, los que no podían avanzar con la profesora se iban quedando atrás sin posibilidad de seguir al grupo, y se tornaban invisibles para la docente. Se observó el caso de niños y niñas que pasaban toda la jornada sin realizar ninguna actividad señalada por la profesora, y se dedicaban en ese tiempo a jugar con sus compañeros. En dichos juegos, algunas veces, surgían conflictos. Las veces que se observó que la profesora se dirigía a esos niños fueron aquellas en las que les recordaban que no sabían, como una forma de decirles que se esfuercen o para llamarles la atención porque estaban jugando. Por ejemplo, en una de las aulas, un día, al comenzar la clase, la docente escribió la fecha en la pizarra y preguntó a los niños que no sabían leer: «A ver, ¿qué dice acá?». Ellos se negaban a responder y se inclinaban sobre la mesa cubriéndose los rostros. La profesora miró a la observadora y le comentó en voz alta: «No saben leer».

En el aula de la escuela E1, la profesora ayudaba a cada uno de los niños que no conseguían resolver la actividad, indicándoles lo que tenían que hacer o dándoles la respuesta correcta cuando se trataba de ejercicios de adición o sustracción. De entre todos, destacó un niño que permanentemente necesitaba de la ayuda de la profesora, porque faltaba mucho a la escuela. Las actividades que la docente proponía a los niños eran bastante simples, por ejemplo, sumas con decenas sin llevar, copiar palabras con una determinada sílaba, completar las sílabas de una palabra, pintar.

En el aula de la escuela E6, la docente se enfrentaba al problema de la inasistencia: había niños que no asistían regularmente a la escuela. Al haber una secuencialidad en el desarrollo de sus clases, los estudiantes que faltaban no conseguían seguir la actividad realizada por sus compañeros. La profesora reconocía que «los faltones están disparejos» y, cuando tenía oportunidad, aprovechaba para decirles a los niños que faltaron que no sabían, porque no asistían regularmente, como una forma de llamarles la atención para que vayan más seguido a la escuela. Sin embargo, la profesora no consiguió desarrollar una estrategia para ayudar a estos estudiantes. A continuación, se presenta un fragmento del diario de campo que ilustra esta situación.

La profesora comienza con el dictado de cinco palabras. Cada palabra la dice alargando los sonidos de cada sílaba para ayudar a los niños a reconocer las sílabas que ya conocen. Pasa por los lugares de los niños que se encuentran cerca de ella y lee lo que están escribiendo; se da cuenta que se están equivocando y, prácticamente, les dice lo que deben escribir. Eso no lo hace con todos, solo con algunos. Al parecer, esos niños son los que asisten y otro es el que tiene seis años, y a ella le interesa que este niño siga el ritmo.

Cuando se acerca donde se encuentra otra niña (la llama por su nombre), mira su hoja y se da cuenta de que no ha escrito nada del dictado. Me comenta en voz alta, delante de la niña y de sus compañeros: «Ella me ha faltado un montón» (lo dice mirando a la niña). Le retira la hoja y no hace nada para que la niña escriba alguna de las palabras dictadas (Diario de campo - aula de la Escuela 6).

Una de las escuelas, la escuela E6, consiguió cumplir el sueño de muchas otras: separar en un aula a los «alumnos problema» de los demás. El aula fue asumida por una docente que cuenta con una maestría en Problemas de Aprendizaje. Lo que se pudo observar es que dicha distribución había terminado por afirmar los «problemas» de aprendizaje que se atribuían a los niños, así como las bajas expectativas que podía tener la docente con respecto a ellos. A través de las observaciones, se evidenció que la docente trataba a los niños como si tuvieran poca capacidad intelectual. Por ejemplo, les pedía que saquen su cuaderno de las vocales (así le decía al cuaderno de Comunicación, porque, según refirió, a los niños les era difícil llamarlo por su nombre), reforzaba una y otra vez las sílabas que había trabajado para que no se olvidaran, utilizaba condicionamientos para captar su atención y motivación, y realizaba los dictados alargando los sonidos de cada sílaba para ayudar a los niños a reconocer las sílabas que ya conocían. En lo que se refiere al programa escolar, lo único que aspiraba era a que los niños consigan aprender todas las sílabas y las operaciones de adición y sustracción. Lo demás parecía no tener importancia, salvo las actividades de «orientación para la vida», que se trataba de consejos que

transmitía a los niños en lo referente a su cuidado personal o al desarrollo de valores.

Un factor que podía estar incidiendo en que las docentes no se plantearan otras respuestas para atender a las diferencias que presentaban sus alumnos en relación con el aprendizaje era que, en la cotidianeidad escolar, no había tiempo para pensar, ni espacios para que pudieran analizar y reflexionar sus prácticas. Asimismo, resultaba más cómodo y más fácil seguir haciendo lo de siempre –lo rutinario–, en lugar de aventurarse por caminos no conocidos, cuando no se contaba con un respaldo para ello.

### 3.3 *Individualización del fracaso escolar*

En los encuentros que tuve con las docentes y los directores, estos hacían referencia a los «niños o niñas problema» que tenían en sus aulas y escuelas, frente a los cuales solicitaban apoyo. A estos estudiantes se les atribuía problemas de hiperactividad, agresión, falta de atención, falta de retención. Los «diagnósticos» asignados a cada uno de ellos se basaban en las percepciones de las docentes y directivos.

Cuando se pudo observar algunas de las aulas, encontramos a niños y niñas que habían tenido la mala suerte de cargar con una etiqueta condenatoria, dado que se convertían en el referente de «niños o niñas problema» únicamente a partir de la percepción de sus docentes. Esta percepción, también, la hacían suya los compañeros de aula, quienes se encargaban de reforzarla en el día a día escolar. La etiqueta no permitía que profesoras y compañeros pudiesen ver otras cualidades de estos estudiantes. Por ejemplo, en una escuela, se nos presentó a un niño que tenía dificultades para retener información, y era la tercera vez que cursaba primer grado. Ese mismo niño nos mostró una mañana el álbum de la serie de televisión «Al fondo hay sitio», y conocía el nombre de todos los personajes, las relaciones que existían entre ellos y la historia de la serie. Su docente no conseguía ver lo que el niño era capaz de retener.

Se me acerca un niño para que lo ayude con la actividad de la hoja de trabajo. Uno de sus compañeros observa y me dice «Él no sabe. ¿No es cierto que no escribe nada?» (pregunta mirando a sus compañeros). Los demás niños asienten. El niño, avergonzado, baja la cabeza y no dice nada (Diario de campo - aula de la Escuela 4).

Me acerco a la mesa 2 y les pregunto «¿Cómo van? ¿Ya terminaron?». El niño que tiene nueve años, orgulloso de haber terminado, mira a sus compañeros muy erguido y dice: «Son burros; no saben», a lo que uno responde «¡Tú eres burro!». Otro niño añade: «El grandote no sabe leer: estaba en segundo y lo bajan a primer grado» y ríen todos los niños de la mesa. El niño de nueve años que inició el comentario se queda callado (Diario de campo - aula de la Escuela 4).

Las experiencias a las que nos hemos referido reflejan que la responsabilidad del fracaso escolar se terminaba atribuyendo a los propios alumnos: «Tiene problemas de atención», «Tiene problemas de retención», «Tiene problemas de aprendizaje», «Es hiperactivo». Incluso, dicha responsabilidad se extendía a las familias, que eran vistas como «disfuncionales» e «indiferentes». Para responder a dichos problemas, había una demanda muy fuerte, por parte de los directores y docentes, por tener psicólogos en las escuelas, que pudiesen atender a los niños y a los padres. En ningún momento, se colocaba la mirada en la escuela, ni se preguntaba qué estaba pasando o qué no estaba funcionando en ella. Se aceptaba sin cuestionamientos que hubiese niños que –a puertas de concluir el año escolar– no habían aprendido a leer o que, por tercera o cuarta vez, estuvieran cursando el primer grado.

### 3.4 *La repetencia como afirmación del problema*

En todas las aulas, se encontró a niños y niñas que estaban por segunda o tercera vez en primer grado, aun cuando existe la norma de promoción automática al segundo grado. Según refirieron sus profesoras, se tomó la decisión de no promoverlos o, luego de haber sido promovidos, fueron retornados al primer grado, porque no conseguían responder a las exigencias del segundo grado. Las profesoras consideraban que dichos niños necesitaban del apoyo de personas especializadas. Por ejemplo, una docente señaló:

En mi aula, está [nombre de niña]. Ella, prácticamente, es la cuarta vez que hace primer grado. Entonces, la mamá no quiere reconocer que su hija tiene problemas serios; dice: «¡No! Es una floja». Ya le he dicho. Por más ejercicios que le des, puede lograr una parte. [Nombre de niño] también vino de otro colegio, trae su cuaderno y todo, pero ¿qué pasa? No sabe, copia; no sabe que copia. He hablado con los papás, pero nada. Me hablan las mamás: «Ya pues, señorita». Quieren que los pase de año... No tengo apoyo de la mamá (profesora del aula de la escuela E4).

Es importante señalar que la promoción automática ha sido pensada para un sistema que funciona por ciclos. Los ciclos apuestan por la diferencia en los procesos educativos, a partir de lo cual se propone un solo lugar para todos aquellos que deben lograr determinados aprendizajes en un período de tiempo. Como señala Esteban (s.f.), la organización por ciclos hace de la diferencia un elemento del aprendizaje, y del desarrollo individual y colectivo. Como también lo mencionan Furasi et ál. (2001), los ciclos se sustentan en la flexibilidad, en el tratamiento de las competencias y capacidades curriculares, en la percepción del aprendizaje como un proceso, y en la superación de la visión dividida y mecánica de la seriación. Sin embargo, las escuelas no funcionaban con la lógica que sustenta la propuesta de una organización escolar por ciclos, y siguen organizándose pedagógicamente bajo el enfoque de grados,

según el cual hay una secuencialidad en los aprendizajes. En este marco, la homogenización es un condicionante para el trabajo pedagógico.

La flexibilidad que existe en los ciclos responde a una concepción distinta del aprendizaje con respecto a la lógica de grados. Dado que se asume que no todos los niños aprenden al mismo ritmo, en una propuesta de organización por ciclos, se brinda a los niños un tiempo mayor para que puedan avanzar a sus propios ritmos. Sin embargo, ese reconocimiento de la diferencia en el aprendizaje supone flexibilidad en el desarrollo de las capacidades y competencias. Por lo tanto, en una lógica de ciclos, no se pueden seguir aplicando las estrategias de enseñanza que responden a una organización por grados, según la cual se trabaja lo mismo con todos los niños pensando que el aprendizaje sigue una secuencia lineal. Un ejemplo de la continuación de la lógica de grados se muestra en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, en el que se supone que primero hay que aprender las letras para luego formar palabras y, más adelante, construir oraciones, para lo cual se requiere que todos avancen al mismo ritmo. Aunque en la cotidianeidad escolar se han cambiado las denominaciones para que se ajusten a lo que se señala en el Diseño Curricular Nacional, las prácticas en las escuelas observadas se han mantenido igual.

Las docentes señalaban que no estaban a favor de la promoción automática. Afirmaban que esta práctica hacía que los padres se desinteresaran por sus hijos: al tener en cuenta que no había posibilidad de repetición, no se esforzaban por apoyarlos en los aprendizajes que debían lograr en el primer grado, porque sabían que serían promovidos de grado. Según su punto de vista, la promoción automática terminaba perjudicando al niño –«el problema pasa y crece»–, por lo que se manifestaban en oposición a la norma, más aún, si el primer grado constituye la base para los demás grados. Debido a estos factores, algunas docentes, al observar que un niño no estaba preparado para cursar el segundo grado, hablaban con los padres para que aceptasen la repitencia. Ello lo sustentaban, principalmente, en que su hijo no iba a conseguir en segundo grado lo que no había logrado en primero, dada la lógica de la dinámica escolar. Sin embargo, señalaban que la mayoría de padres no aceptaba la repitencia, argumentando que ello les demandaría mayores gastos económicos: «Dicen “Pero si gasté los útiles, el uniforme”». No entienden que es lo mejor para el niño».

Pese a ello, de acuerdo con lo observado, repetir el primer grado tampoco demostraba ser una estrategia que solucionara el problema, a menos que los padres del niño realizaran un esfuerzo y le pusieran un profesor particular. La repetición operaba para terminar por reafirmar y convencer a los niños y sus padres de que este no tenía las capacidades para responder a las exigencias de la escuela, o que requería del apoyo especializado de un psicólogo cuya contratación generalmente no estaba al alcance de las familias.

En ese sentido, ya sea a través de la promoción o la repitencia, se daba lugar a una forma de exclusión perversa, en cuanto se permitía la permanencia del niño en la escuela sin promover un aprendizaje efectivo. Dichas prácticas producían sufrimiento en los niños y les hacían perder la confianza para

aprender: eran mayores que sus compañeros en términos de edad y tamaño, y no conseguían estar al nivel de ellos en términos de aprendizaje escolar; repetían de grado cuando la mayoría de sus compañeros había sido promovida; eran obligados a retornar al primer grado luego de haber sido promovidos de grado, a partir de lo cual se veían expuestos a la burla de sus compañeros; repetían año tras año el primer grado y su situación no conseguía mejorar mucho en relación con el año anterior. Algunos niños que eran más grandes aprovechaban su fuerza para defenderse cuando sus compañeros los fastidiaban; otros se mostraban tímidos e inseguros, y me decían que no les gustaba estudiar.

### *3.5 El fracaso de la nivelación como condición para el proceso de enseñanza*

Para las docentes, una condición para que pudieran desarrollar sus clases de manera exitosa era que sus alumnos tengan el mismo nivel de aprendizaje. Sin embargo, esta condición no se podía cumplir en la práctica. Se enfrentaban a niños que llegaban con diferentes niveles de aprendizajes, y que muchas veces no habían desarrollado los aprendizajes que ellas consideraban fundamentales para iniciar un primer grado. Las profesoras intentaban enfrentar dicha situación a través de estrategias de nivelación. Algunas de ellas manifestaron que trataban de atender a los niños y a las niñas que presentaban dificultades en los aprendizajes durante las horas de recreo y/o Educación Física. A partir de ello, los niños veían afectado el desarrollo de dichas actividades. Otras señalaron que, al inicio del año escolar, organizaban a los niños en grupos en función de sus niveles de aprendizaje para así nivelarlos.

Hay algunos que vienen sin saber agarrar el lápiz; no vienen aprestados y uno tiene que empezar a enseñarles a coger el lápiz, y trabajar –con dos y hasta con tres grupos– los diferentes niveles de aprendizaje, y hasta con cuatro; y hay un grupo que avanza y otros que no, porque no han tenido un buen inicial. Ese es el trabajo más arduo que uno tiene como profesora de primer grado. Eso es lo que yo he visto, mi experiencia (profesora de la Escuela 5).

Sin embargo, señalaban que el reforzamiento que podían brindar a los niños en el día a día escolar no conseguía ser suficiente si estos no contaban con el apoyo de sus familias. En ese sentido, muchas profesoras se sentían impotentes ante los alumnos que no contaban con dicho apoyo, porque –desde la escuela– no había mecanismos para atender a los niños que se quedaban atrasados o que no habían entendido la lección.

### 3.6 *Ausencia de estrategias para atender la diversidad de los estudiantes*

A nivel discursivo, las docentes y los directores señalaban que no todos los niños y niñas eran iguales, y que, por tanto, no todos aprendían de la misma manera ni en los mismos tiempos, lo cual implica que reconocían diferentes ritmos de aprendizaje. Sin embargo, si bien existía ese discurso, la diversidad en el aprendizaje se tornaba un problema para las docentes, dado que la organización del trabajo escolar estaba planteada para que todos los estudiantes avancen de la misma manera y al mismo ritmo. En ese sentido, si bien el número de niños podría ser un factor que influía en la atención que la docente podía dar a cada uno, lo que se observó es que tanto en el aula que tenía más de veintiséis niños como en las que tenían menos de diez niños no existían estrategias de atención a la diversidad durante la jornada escolar. Ello indicaría que el número de niños por aula no es un condicionante que favorece la atención a las diferencias y que, más bien, la dificultad para atenderlas se encuentra en el funcionamiento escolar que se basa en la lógica de la homogenización.

### 3.7 *Desencuentros entre la familia y la escuela*

Las docentes y los directores tenían muchas expectativas con respecto al apoyo que debían dar las familias a sus hijos en relación con el aprendizaje. Sin embargo, referían que este, pocas veces, se daba, dejando «que la maestra se encargue de todo». De acuerdo con el funcionamiento de las escuelas, estas requerían del apoyo de las familias en los procesos de aprendizaje escolar de los niños. En esa medida, si fallaba dicho componente, las esperanzas para que los niños pudieran aprender eran poco promisorias. Generalmente, en las escuelas tipo 2, se daba el caso de familias en las que los padres estaban inmersos en problemas de drogadicción y alcoholismo, por lo cual los niños se encontraban prácticamente solos o al cuidado de algún familiar que no podía brindarles el apoyo pedagógico.

En las entrevistas realizadas a las familias que participan en la escuela, estas referían que no disponían de los recursos para apoyar a los niños en cuestiones relacionadas con el aprendizaje escolar: no tenían paciencia para enseñarles a sus hijos, no sabían cómo orientar a sus hijos en los aprendizajes escolares, había cosas que no entendían o no disponían de tiempo.

Entrevistador: Ustedes señalaron que una función de los padres era apoyar en el aprendizaje de sus hijos. ¿Tienen alguna dificultad para cumplir con esa función?

Padre 1: Falta de tiempo. Trato de darle un par de horas, porque ese problema fue un poco el año pasado [su hijo repitió]; entonces, fue parte mía también [la repetencia]. Yo este [año] lo tuve que llevar al psicólogo que está en Vigil y ahí pasó su curso.

Madre 2: Hay cosas que no entiendo. La enseñanza de ahora es diferente. Viene y me dice: «Mamá, tengo que hacer un tríptico». Yo jamás he hecho un tríptico; mi hijo más grande salió y me dice «Se dobla la hojita y se tiene que escribir» (entrevista grupal a padres de familia).

Muchos de los padres que fueron entrevistados refirieron que habían tenido que recurrir a profesores particulares para que sus hijos puedan aprender a leer y escribir, lo cual suponía invertir cinco soles por hora de clase. La mayoría de ellos lo hizo a partir del segundo semestre, cuando observaban que sus hijos no lo estaban consiguiendo. También, señalaron que, ante cualquier dificultad de sus hijos, las profesoras les decían que los lleven al psicólogo del Vigil (Instituto Nacional de Rehabilitación) o al Sologuren (Hospital Sabogal del Callao) para que sean evaluados. Una mamá contaba que la docente le decía «Ayúdelo, ayúdelo». En vez de llevarlo al Sologuren, como le había recomendado, le puso una profesora particular y, con ello, se solucionó el problema. Su hijo de nueve años, quien luego de haber sido promovido al segundo grado tuvo que volver al primer grado, «avanzó un montón». Según refiere, su hijo no necesitaba psicólogo, «necesitaba nivelación».

Las docentes y directores, al tener un tipo de expectativas sobre el apoyo de las familias, dejaban de ver otras formas de participación de estas en la educación de sus hijos. Por ejemplo, no valoraban el esfuerzo que hacían las familias para enviar a sus hijos a la escuela, para que haya alguien que los lleve y recoja, para que vayan aseados y con el uniforme escolar, para que lleven una lonchera, para que tengan algunos útiles escolares básicos como cuadernos y lápices, para que lleven los dos soles que la profesora les pedía para la fotocopia, etc.

#### **4. Discusión de los resultados**

Como hemos visto en este acercamiento a seis escuelas del Callao, desde la cotidianeidad escolar, las profesoras terminan asumiendo que los alumnos no aprenden porque tienen «limitaciones», y tienen pocas expectativas en relación con su rendimiento, a menos que el estudiante cuente con el apoyo familiar. En este esquema, se termina culpando a los alumnos y a sus familias por las dificultades presentadas en el aprendizaje. Es decir, el fracaso escolar se convierte en un problema individual.

Como nos lo recuerda Machado (2007), cuando algo no sale conforme a lo esperado, uno de los mecanismos al que más se recurre es a la culpabilización. Para la autora, el proceso de culpabilización se relaciona con el proceso de individualización, según el cual el campo social y político es visto como un ámbito exterior a la manera de vivir del sujeto. La realidad psíquica y la realidad material de producción social pasan a ser vistas como distintas. De esta manera, se produce un círculo vicioso. La institución escolar, parte integrante del sistema sociopolítico, legitima sus acciones y no acciones, pues el problema

es resultado de una patología que le impide aprender al niño. Las prácticas educativas terminan confirmando el diagnóstico y el rótulo que le es dado a cada niño. Asimismo, los profesionales de la educación se sienten incapaces de actuar y terminan buscando a otros especialistas para que intervengan en un espacio que es eminentemente pedagógico.

Desde esa perspectiva de la individualización, profesores y directores consideran que la presencia de psicólogos en la escuela contribuiría en la solución del problema. Con respecto a este punto, Machado –psicóloga educacional brasileña, que ha realizado varios estudios sobre las derivaciones psicológicas de los niños que presentan «problemas de aprendizaje»<sup>7</sup>– nos alerta que estos diagnósticos no permiten evaluar el campo de fuerzas en el cual los niños, los psicólogos y los profesores se insertan, de manera que se pueda intervenir en las relaciones y prácticas productoras del fracaso escolar. Se analiza al sujeto individualmente, independientemente del contexto, de las relaciones históricas que lo constituyen; en los casos en los que se considera el contexto, este aspecto solo se utiliza para evaluar mejor «al sujeto».

A partir de la experiencia brasileña de intervención de profesionales de salud en las escuelas para hacer frente a los problemas de fracaso escolar, Colares y Moysés nos alertan:

El espacio escolar, orientado para el aprendizaje, para la normalidad, para lo saludable, se transforma en un espacio clínico, orientado para los errores y disturbios, sin cualquier mejoría en los índices del fracaso escolar. No obstante, si los niños continúan sin aprender, a esto se agrega, en tasas alarmantes, la incorporación de una enfermedad... una enfermedad inexistente (1994, p. 7, traducción propia).

Ello se debe a que, al abordarse el problema del no aprendizaje de manera individual, se van dejando intactas las prácticas que lo producen. Una forma de superar este abordaje podría ser modificar las preguntas que nos planteamos para encontrar respuestas a la problemática del fracaso escolar. Por ejemplo, la pregunta «¿Por qué el niño no consigue prestar atención?» podría reformularse: «¿Qué es lo que produce en la escuela la falta de atención y concentración?».

### Algunas reflexiones finales

En los últimos años, podemos ver que las medidas que se han venido aplicando en el Perú para responder a los problemas de aprendizaje no consiguen salir de la lógica de la individualización. Es decir, la individualización del fracaso escolar no solo está presente en los docentes y en las instituciones educativas,

7. En las escuelas públicas brasileñas, los niños que presentan problemas para aprender son derivados a psicólogos u otros agentes de salud mental para ser evaluados.

sino también en las políticas educativas que se implementan para solucionar el problema. Se han venido implementando una serie de medidas para mejorar el desempeño de los docentes, porque se piensa que el problema está en ellos. A este aspecto se ha sumado la estrategia de soporte pedagógico<sup>8</sup>, que incluye una serie de intervenciones; entre ellas, sesiones de refuerzo escolar en Comunicación y Matemática. Si bien pueden ser medidas que aporten, un tema que queremos destacar es que no se pone en cuestión el funcionamiento de la escuela, una escuela que surge y se expande para homogenizar, desde una idea de la igualdad como ecualización (es decir, que todos sean idénticos).

Un riesgo que observamos en la aplicación de medidas que siguen la lógica de la individualización es que se coloca la responsabilidad de los resultados en los sujetos. En un país como el Perú, en el que los problemas de rendimiento educativo se expresan principalmente en poblaciones indígenas y pobres, se concibe como natural lo que es social y políticamente producido, lo cual favorece un espacio para que se concluya que en esas poblaciones habita la falta, la inferioridad. Bajo esta lógica, el Estado invierte en programas de especialización y formación de docentes, en sistemas de evaluación permanente, en insumos educativos (materiales, infraestructura, currículo), en programas de recuperación pedagógica, en programas de alimentación escolar, etc., con el objetivo de revertir la situación. Sin embargo, la individualización del fracaso escolar serviría para justificar las desigualdades presentes en nuestra sociedad. Con ello, no queremos negar que estos insumos no sean importantes y que los profesores no necesiten tener una buena formación. Lo que queremos destacar es que no es suficiente.

La aproximación a las seis escuelas públicas descritas en el presente artículo revelaría que, para lograr que todos aprendan, se requiere intervenir en la lógica de funcionamiento escolar en la que impera la homogenización. Ello implica comenzar a reconocer que las diferencias son parte de nuestra característica como seres humanos y que, por tanto, es necesario que el problema de la falta de aprendizajes deje de focalizarse «en los diferentes», «en aquellos que no pueden aprender». En ese sentido, las prácticas educativas deberían responder a las diferencias que siempre existirán en las aulas.

Por otro lado, es necesario pensar la educación como sinónimo de relación. Bajo esta mirada, el maestro debería de ser capaz de relacionarse con sus alumnos y entablar «una conversación con las experiencias del otro»<sup>9</sup>, en la que pueda asumir su responsabilidad hacia el sujeto con quien se relaciona. Esto permitiría, a su vez, generar una «escuela más hospitalaria» (Derrida, 2002), hospitalidad que debería de ser incondicional en todo el sistema educativo,

---

8. Se trata de una estrategia que se orienta a mejorar la calidad del servicio brindado por las escuelas polidocentes urbanas públicas de primaria y, de esta manera, a generar logros de aprendizaje en los estudiantes.

9. El concepto de «conversación con las experiencias que son del otro» es utilizado por Skliar (2009) para hablar de la formación del docente.

de modo que se supere la ficción y el engaño de que abrimos las puertas para incluir; sin embargo, practicamos la hostilidad, una hostilidad que termina generando exclusión.

### **Agradecimientos**

Quiero agradecer a César Vigo, quien promovió esta investigación y apostó por la propuesta presentada en el marco del proyecto Ser y Decir para Estar Feliz - II fase, financiado por la Fundación Bernard Van Leer y el Gobierno Regional del Callao. Asimismo, agradezco a los directores y docentes de las escuelas en las que se realicé el estudio, quienes compartieron sus percepciones y experiencias de manera abierta y sincera, y nos abrieron las puertas para ingresar a sus aulas y experimentar la cotidianeidad escolar. Quiero dar las gracias a Mariela Corrales y Mariana Santa Cruz, especialistas del proyecto, que participaron en las observaciones de las escuelas seleccionadas aportando reflexiones sobre los temas explorados. Finalmente, agradezco a los especialistas Rosario Rosas y Antonio Gonzales; y a los promotores José Villegas, Giovanna Saldaña, Verónica Cuyas, Patricia Acenjo, de la Gerencia Social del Gobierno Regional del Callao, que nos brindaron información sobre las zonas de intervención del proyecto.

### **Nota biográfica**

VANETTY MOLINERO NANO es docente de educación inicial y magíster en Psicología Social por la Universidad Estadual de Río de Janeiro. Ha trabajado en el Ministerio de Educación del Perú como directora de Educación Inicial y coordinadora del subcomponente de Educación Inicial del Proyecto de Educación en Áreas Rurales. En el sector privado, se ha dedicado al desarrollo de investigaciones, evaluaciones y sistematizaciones. Actualmente, se desempeña como consultora y profesora de la maestría en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

## Referencias

- Carraher, T. N. (1990). *Na vida dez na escola zero*. São Paulo: Cortez.
- Coimbra, C. y Nascimento, M. L. (2005). *Programas compensatórios: Seduções capitalistas?* Niterói: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Recuperado de [http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/textos\\_sti/Cec%C3%ADlia%20Coimbra/texto27.pdf](http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/textos_sti/Cec%C3%ADlia%20Coimbra/texto27.pdf)
- Collares, C. (1994). *O cotidiano escolar patologizado* (Tese Livre-Docência). Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas.
- Collares, C. y Moysés, M. A. (1992). A história não contada das dificuldades de aprendizagem: Limites e contribuições. *Centro de estudos Educação e Sociedade*, 28, 31-47.
- \_\_\_\_\_. (1994). Transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da educação). *Mario Covas. Centro de Referência em Educação, Série Ideias* (23), 25-31. Recuperado de [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_23\\_p025-031\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf)
- Cuenca, R. y Stojnic, L. (2008) *La cuestión docente. Perú: Carrera Pública Magisterial y el discurso de desarrollo profesional*. Lima: Foro educativo.
- Derrida, J. (2002). *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Esteban, M. T. (s.f.). Diferença e desigualdade: Desafios à avaliação comprometida com a aprendizagem. *Painel revendo ensino, aprendizagem e conhecimento na escola organizada em ciclos*. Rio de Janeiro.
- Fusari, J. C., Almeida, M. I., Santos, R., Pimenta, S. G. y Manfredi, S. M. (2001). As reformas educacionais no Estado de São Paulo: Com a palavra os professores. *Revista de Educação APEOESP*, (13), 15-29.
- Machado, A. (1994). *Crianças de classe especial: Efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica* (Tesis de doctorado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (2007). Plantão institucional: um dispositivo criador. En A. Marcondes, A. M. Fernandes y M. Rocha (Coords.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (117-143). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. y Souza, M. (1997). *As crianças excluídas da escola: uma alerta para a psicologia*. En A. Machado y M. Souza (Coords.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ministerio de Educación (1999). *Plan Nacional de Capacitación Docente*. Lima: Ministerio de Educación.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Decreto Supremo 007-2007-ED*. Lima, 2 de febrero de 2007.

- Molinero, V. (2008). Inclusión de todos en la escuela: Ilusiones y posibilidades. *Educación*, 17(32), 25-46. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1798>
- . (2009). *As tramas da inclusão nas escolas públicas peruanas* (Tesis de maestría). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Río de Janeiro.
- Moysés, M. A. y Lima, G. Z. (1982). Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *Ande*, (5), 57-61.
- Moysés, M.A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. São Paulo: Fapesp.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Queroz, Editor TTDA.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O...¿Y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, (17), 85-123.
- . (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 10-22. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>
- Tacca, M. C. V. R. (1999). Professores, suas crenças e a possibilidade de sucesso de seus alunos. *Caderno Linhas Críticas* (UnB), 5(9), 85-101.
- Uccelli, F. (2009). Atención educativa a la infancia: ¿Debilidad, negligencia o incapacidad estatal? En C. Montero, N. Gonzalez, C. De Belaunde, M. Eguren y F. Uccelli. (Eds.), *El estado de la educación: Estudio sobre políticas, programas y burocracias del sector*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.