

Proyectos generados en respuesta a condiciones críticas: El caso del Grado de Nivelación¹

POR CECILIA
L. DURANTINI
VILLARINO*



* Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Becaria Doctoral UBA. Directora: Lic. Lidia Fernández. IICE.

RESUMEN: EL TEMA ABORDADO ES EL DE LOS PROYECTOS GENERADOS EN RESPUESTA A ALGUNA DE LAS CONDICIONES CRÍTICAS DE LA POBLACIÓN ESCOLAR ATENDIDA EN LAS ESCUELAS. EL ESTUDIO SOBRE EL QUE SE BASA ESTE ARTÍCULO SE INSERTA EN EL PROYECTO UBACyT "DINÁMICAS ESCOLARES EN CONDICIONES CRÍTICAS: EL IMPACTO SOBRE LAS PRÁCTICAS" DESARROLLADO EN UNA ZONA DE EXTREMA POBREZA DE BUENOS AIRES.

INTENTARÉ APORTAR AVANCES ACERCA DEL PROYECTO-CASO "GRADO DE NIVELACIÓN" EN CUANTO A LAS SIGUIENTES ÁREAS DE INDAGACIÓN: A) CARACTERÍSTICAS DE SUS DESTINATARIOS, ENCUADRES DE TRABAJO, RESULTADOS; B) DINÁMICA HISTÓRICA, IDENTIFICANDO ETAPAS SIGNIFICATIVAS; C) TRAMA VINCULAR DE SOSTÉN, PROCURANDO DIFERENCIAR LAS POSICIONES INSTITUCIONALES.

EN EL MARCO DE ESTAS ÁREAS PRESENTARÉ RESULTADOS EN TORNO A TRES LÍNEAS INTERPRETATIVAS ELABORADAS, DE ACUERDO AL TESTIMONIO DE LOS ACTORES, DESDE UN MARCO TEÓRICO DE BASE PSICOANALÍTICA: 1) QUIÉN ES EL NIÑO DE ESTE GRADO -CUESTIÓN FUERTEMENTE VINCULADA A LAS DIFICULTADES, LOS RIESGOS, LAS CARENCIAS- CUYA RELACIÓN CON LA ESCOLARIDAD APARECE MARCADA POR EXPERIENCIAS PASADAS NEGATIVAS Y EN CONSECUENCIA ES VIVENCIADA PERSECUTORIAMENTE; 2) QUÉ SUCEDER EN Y CON EL GRADO DE NIVELACIÓN, EN REFERENCIA A LAS CONDICIONES Y DINÁMICA DEL GRADO Y SUS RESULTA-

DOS; 3) LA INSERCIÓN DEL GRADO DE NIVELACIÓN EN LA ESCUELA, TEMA VINCULADO AL IMPACTO DEL PROYECTO SOBRE EL PROCESAMIENTO DE LAS CONDICIONES CRÍTICAS EN LA MISMA.

• • •

PALABRAS CLAVE: RESPUESTAS - CONDICIONES CRÍTICAS - RECUPERACIÓN - FRACASO ESCOLAR • **KEY WORDS:** ANSWERS - CRITICAL CONDITIONS - SCHOLAR FAILURE - RECOVERY

• • •

ABSTRACT: THE THEME APPROACHED IS THE PROJECTS GENERATED IN ANSWERING TO SOMEONE OF THE CRITICAL CONDITIONS OF SCHOOL POPULATION ATTENDED AT SCHOOLS. THE STUDY ON WHICH THIS ARTICLE BASES ON, IS INSERTED IN UBACyT PROJECT "CRITICAL SITUATION IN SCHOOL DYNAMICS: THE IMPACT ON THE PRACTICES" DEVELOPED IN AN AREA OF EXTREME POVERTY OF THE FEDERAL CAPITAL.

I WILL TRY TO CONTRIBUTE ADVANCES ABOUT THE PROJECT-CASE "LEVELING GRADE" IN CORRESPONDENCE TO THE FOLLOWING INQUIRY AREAS: A) CHARACTERISTICS OF THEIR CONSIGNEES; WORK FRAME; RESULTS; B) HISTORICAL DYNAMIC, IDENTIFYING SIGNIFICANT STAGES; C) SUPPORT LINKING PLOT TRYING TO DIFFERENCE THE INSTITUTIONAL POSITIONS.

IN THE SETTING OF THESE AREAS, I WILL PRESENT RESULTS AROUND THREE INTERPRETATIVE LINES ELABORATED FROM A THEORETICAL BACKGROUND OF PSYCHOANALYTIC BASE: 1) WHO IS THE CHILD OF THIS GRADE -SUBJECT

¹ Este artículo está elaborado en base a la ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. 4 y 5 de Agosto de 2005.

STRONGLY RELATED TO THE DIFFICULTIES, THE RISKS AND THE LACKS—WHOSE RELATION WITH SCHOOLING APPEARS STRESSED BY NEGATIVE PAST EXPERIENCES AND IN CONSEQUENCE IS PERSECUTORY LIVED; 2) WHAT HAPPENS IN AND WITH THE LEVELING GRADE, IN REFERENCE TO THE CONDITIONS AND DYNAMIC OF THE GRADE AS TO THE RESULTS THAT IT GENERATES ACCORDING TO HIS ACTORS; 3) THE INSERTION OF THE GRADE IN THE SCHOOL, THEME RELATED WITH THE IMPACT OF THE PROJECT ON THE PROCESSING OF THE CRITICAL CONDITIONS IN THAT.

• • •

En este artículo, abordo el tema de los Proyectos generados en respuesta a alguna de las condiciones críticas de la población escolar atendida en las escuelas, especialmente aquellos relacionadas con los efectos de la pobreza, el maltrato social, la diversidad cultural provocada por los impactos migratorios, etcétera.

El estudio de este tema se inserta en el Proyecto UBACyT “Dinámicas escolares en condiciones críticas: el impacto sobre las prácticas” desarrollado en un distrito escolar situado en una zona de extrema pobreza de la Ciudad de Buenos Aires.²

Los estudios ya realizados por el equipo dan cuenta de: las características demográficas y socioeconómicas de su población de inserción, el modo en que opera la memoria y la representación social de la zona y sus procesos sociales en los vecinos y educadores, las características institucionales de cada una de las escuelas de nivel primario, la caracterización del campo de desempeño y las dificultades de la tarea realizada por una muestra representativa de su personal.

En este espacio me interesa presentar los resultados del estudio de caso de uno de los proyectos en respuesta: el Grado de Nivelación, que funciona en una de las escuelas del distrito, caracterizada por un modo de respuesta progresivo ante el impacto de las condiciones sociales de pobreza y diversidad cultural de la población que atiende.

1. EL IMPACTO DE LAS CONDICIONES CRÍTICAS SOBRE EL ESPACIO DE LA FORMACIÓN

En las últimas décadas, la sucesión de políticas autoritarias y neoliberales ha intensificado los procesos de marginalización (Castel, 1991), individuos que ingresan en la marginalidad profunda, sujetos que pueblan una zona de vulnerabilidad, anterior a aquella, caracterizada por la inestabilidad y fragilidad de los soportes laborales y relacionales.

Las escuelas no parecen escapar a la acción de la misma dinámica. En un contexto de bajo financiamiento y valoración simbólica, el espacio social configurado por el sistema educativo es también una zona de vulnerabilidad en la que, por una parte, la relación con el trabajo y el trabajo mismo están sometidos a la precariedad, y por otra se han debilitado las apoyaturas que ofrecen las tramas de relación institucional.

En la zona en que se inserta el estudio, el empobrecimiento a causa de la pérdida de las fuentes de trabajo y los incrementos poblacionales abruptos impactan violenta-

mente en la vida cotidiana del barrio y conmueven su identidad. La vivencia de estos fenómenos instala una representación del espacio externo vinculada al peligro y el temor, asociada a sensaciones de invasión y despojo. El retorno hacia un pasado añorado e idealizado parece la estrategia de reconstrucción de la identidad barrial.³

Estas condiciones críticas impactan sobre el espacio institucional de las escuelas que dramatiza el contexto barrial. Según el avance interpretativo de la investigación citada, la figura de un “niño medio social deteriorado”, al que no es posible enseñar de la manera habitual, invade los espacios de la formación activando en el maestro sensaciones de despojo de su condición docente. La visión de los resultados de la pobreza y la violencia que produce la convicción de estar frente a un “niño socialmente dañado” pone en duda, a veces de manera irreversible, la potencia de la tarea primaria de la institución para salvar a ese niño. Los efectos de esa dramatización se relacionan con la intensificación de la ansiedad y el sufrimiento. En estas circunstancias, el núcleo dramático activado (Fernández, 1995)⁴ es la cuestión de la “... salvación o no del sujeto en formación, de los aspectos del docente con él identificado y de la escuela como ámbito institucionalizado de la educación” (Fernández, 2004: sección V). Se trata de un planteo dilemático en el que si se dedica el tiempo a enseñar, el espacio es ocupado por las carencias, la indisciplina y la violencia en el grupo de niños. En cambio, si se alimenta, se da cariño, se atienden los conflictos, el tiempo se ocupa con ello y se hace imposible la enseñanza. En ambos casos, se corre el doble riesgo de quedar privado de la ratificación de potencia que proporciona la tarea y de llevar al fracaso a la institución escuela en su función de salvar al niño.

2. LOS PROYECTOS GENERADOS EN RESPUESTA A LAS CONDICIONES CRÍTICAS

En las escuelas capaces de movilizar un circuito de búsqueda, parecen existir acciones y proyectos destinados a efectivizar niveles de logro que permitan asignar sentido a la tarea de formación, sosteniendo al colectivo docente y animando a los alumnos (Fernández, 2003). Se trata de acciones y proyectos que cuando obtienen logros, generan creencia sobre la potencia institucional (Enríquez, 2000).

Dado los avances de la investigación en que se inscribe el caso estudiado, era posible conjeturar que los proyectos presentarían rasgos específicos en alguna de las siguientes condiciones institucionales: el comportamiento familiar, el niño, el grupo, las condiciones personales del docente, la relación entre colegas, el nivel de conducción y la organización pedagógica. Su *sostén* se vincularía al grado en que aportan evidencia acerca de la vitalidad del niño (que puede aprender a pesar de sufrir —por la falta de futuro cierto— un estado próximo a la muerte social) y el maestro puede enseñar, dar sentido a la tarea y disminuir el riesgo de muerte de su carácter docente. Su *impacto* sobre el procesamiento de las condiciones críticas se asociaría al grado en que pudiera mostrar que la institución escuela,

también en peligro de muerte, está viva para sostener la tarea primaria (Fernández, 2004).

Se planteó, con la intención de profundizar la comprensión de la dinámica en estos proyectos, el estudio de los grados de nivelación.

Los grados de nivelación funcionan en los distritos escolares de la Ciudad de Buenos Aires bajo la Dirección de Educación Primaria de la Secretaría de Educación. Sus destinatarios son los niños de 8 a 14 años que nunca fueron o abandonaron la escuela primaria durante dos o más años. Su objetivo es reintegrarlos a la escuela común en el grado más próximo a su nivel de aprendizaje y edad. Para eso, durante un tiempo se articula el trabajo en el grado de nivelación –fuera de la escuela– con la participación en algunas actividades escolares: cursado de las materias especiales (música, educación física, informática, etcétera), asistencia a los actos escolares, jornadas, etcétera. La coordinación del proyecto está constituida por un coordinador general y un grupo de asistentes –distribuidos de acuerdo a las dificultades que presente el grupo de niños de cada distrito– encargado de la supervisión y el acompañamiento de los docentes; la producción de materiales (adaptaciones de textos escolares, cuadernillos de poesía, situaciones problemáticas, materiales de trabajo: hojas, crayones, etcétera) para los alumnos; la elaboración de legajos de seguimiento e inserción del espacio en los barrios (recorrida por las casas comunicando la apertura del grado, búsqueda de un espacio físico para el grado, etcétera).

No todas las escuelas se articulan con grados de nivelación. En el distrito estudiado, la escuela que entra en ese proyecto es la que se tomó como caso.

3. EL CASO ELEGIDO Y SU ABORDAJE METODOLÓGICO

El barrio en que funciona el grado de nivelación estudiado es una villa de emergencia.⁵ El nivel socioeconómico de sus habitantes está por debajo de la línea de pobreza y presenta diferencias que responden a una estratificación por zonas correspondiente al tiempo de arribo. Asentadas las viviendas en los terrenos de los ex basurales de la ciudad, el espacio presenta una gran depresión, frecuentemente inundada, que van poblando los últimos llegados. Los ingresos y la ubicación de la vivienda marcan la jerarquía de cada habitante (bolivianos en las zonas más bajas, paraguayos en las zonas más altas).

Los padres suelen desempeñarse en trabajos transitorios u ocasionales o en la recolección de cartones u otros desperdicios comercializables. Las madres se ocupan generalmente como personal doméstico. En estas condiciones resulta frecuente el trabajo de los niños, dentro como fuera del hogar, en el cuidado de hermanos más pequeños, venta de artículos producidos por la familia, recolección de cartones, etcétera.

El nivel sanitario se caracteriza por ser desigual en las distintas zonas de la villa con carencias graves en cuanto al suministro de gas y agua y la red cloacal. La atención de la salud también resulta insuficiente. Hay un centro de salud –situado en la zona alta– que atiende un promedio de cien personas por día en las áreas de: psicopedagogía, fono-

audiología, clínica médica, ginecología y pediatría –la más requerida– sin alcanzar la satisfacción de las necesidades existentes.

La escuela⁶ con la que articula este grado de nivelación se ubica en una zona residencial, a pocas cuadras de la villa, de donde proviene la mayoría de su población escolar. Se trata de un establecimiento público de jornada simple, que funciona en los dos turnos y tiene 28 secciones. Los niños que ingresan a primer grado carecen, en general, de experiencia escolar previa. Su población total es de 837 alumnos, dentro de la cual se incluyen 23 casos de alumnos repetidores y 249 en condición de sobreedad.

Esta escuela fue caracterizada en un estudio anterior por un modo de posicionarse ante los problemas basado en su reconocimiento y la búsqueda de estrategias para abordarlos,⁷ y por la promoción de actitudes de ayuda, aceptación, escucha y diálogo. No obstante, los miembros del establecimiento expresaron diferencias en el nivel de acuerdo sobre la efectividad de este posicionamiento.

El grado de nivelación estudiado corresponde al turno tarde y trabaja en dos espacios. Tres días, en un aula ofrecida por la capilla de la villa, los otros dos en la escuela. En ella, los niños asisten a las materias especiales, incorporándose al grado en que se prevé su integración posterior.⁸

El maestro de nivel primario a cargo del grupo cuenta con el material didáctico disponible en la escuela, los días que el grado funciona en la misma, y con aquel proporcionado por la coordinación del proyecto.

La mayoría de los niños de este grado asistieron a la escuela y la abandonaron por viajes, problemas familiares o pérdida del ciclo lectivo a causa del ausentismo o la falta de vacantes.

El estudio completo de caso, desarrollado en el año 2004, se realizó con un abordaje institucional y estuvo orientado a la obtención de información sobre tres aspectos: a) las características de este proyecto en cuanto a necesidades a las que procura responder, concepciones de fundamento, propósitos y objetivos, encuadres de trabajo, diseño de actividades y dispositivos, resultados en cuanto a: a) la atención de la necesidad cuya respuesta le dio origen, rendimiento en aprendizaje de los alumnos, desarrollos curriculares, producción de conocimiento pedagógico e impacto sobre los actores; b) la dinámica histórica del proyecto identificando etapas significativas en cuanto al avance en términos de propósitos y en cuanto a las dinámicas grupales e institucionales, en particular la relación entre los involucrados en el grado y el resto de la institución; c) la trama vincular de sostén del proyecto y del grado en cuestión procurando identificar diferencias según las posiciones institucionales.

La producción de un material que posibilitara los análisis necesarios para alcanzar los objetivos propuestos se realizó con un encuadre clínico institucional. Esto supuso un avance en ciclos de contrato, indagación diagnóstica, producción de informes de avance, validación de tales avances en reuniones de trabajo con los sujetos implicados, reformulación del problema y reiteración del ciclo hasta la producción del informe final.

El caso se abordó en sus dos ámbitos institucionales: la

escuela de inserción del proyecto y el grado de nivelación, a través del análisis de: documentos del proyecto, del grado, de la escuela, informes del equipo de investigación sobre la escuela; observación abierta del trabajo en el grado; entrevistas grupales e individuales de indagación; técnicas proyectivas y dispositivos de tipo expresivo (dibujo de escenas escolares, narración de una fábula).

En el trabajo de recolección, se utilizaron diferentes tipos de registro: manual en planillas de índole específica para registrar acontecimientos e impresiones del observador y audiograbación.

Según el tipo de información, en el procesamiento se realizó:

- análisis de contenido según diferentes metodologías, análisis comparativo de datos obtenidos en diferentes fuentes acerca de los mismos asuntos,

- todos los análisis supusieron de hecho un permanente operativo de triangulación entre datos de diferente origen así como la consulta a la directora a efectos de validar la interpretación de los materiales.

Se trabajó, también, en la producción de distintos tipos de informes de resultados.⁹

4. AVANCES EN LAS CONJETURAS INTERPRETATIVAS ACERCA DEL PROBLEMA EN ESTUDIO

A continuación se presenta el avance en las conjeturas interpretativas elaboradas a partir del análisis del material empírico desde un marco teórico de base psicoanalítica.

¿Quién es el niño de este grado de nivelación?

Sobre la forma en que es definido

el niño que asiste al grado de nivelación

La respuesta al interrogante acerca de quién es este niño exige considerar distintas dimensiones del asunto.

Una de ellas es la definición del niño destinatario de este proyecto. En los comienzos, la población de los grados de nivelación estaba conformada, en gran parte, por los alumnos "con dificultades" que derivaban las escuelas. Esta situación no respondía a los fines de los creadores del proyecto: sostener un grado que preparase al niño, que desartó o no inició la escolaridad, para retornar a la escuela. Etzioni (1965) define a los fines como el estado de cosas deseado al que la organización pretende realizar. De acuerdo a este autor, se puede hablar de desplazamiento de fines cuando se substituye la finalidad legítima de la organización por otra para la que no fue creada, para la cual no se le asignaron recursos y a la que no reconoce como propia. Según el material disponible, ese tipo de situación podría corresponderse con el funcionamiento inicial del grado de nivelación.

En la historia del proyecto, la producción de una normativa que precisa las características del niño destinatario del grado de nivelación, representa un hito. El peso de este hecho se fundamenta en que la norma —según los actores— contribuye a que el grado de nivelación funcione de acuerdo a los fines legítimos.

"Está más encuadrado y a mí me alegra esto de que no sea una instancia de derivación... una de las cosas que

nos obligó a producir la normativa fue la derivación de pibes" (coordinación).

De manera que la normativa y los testimonios de los actores, definen al niño destinatario en base a su trayectoria escolar (no inicio de la escolaridad, repitencia, sobreedad, altos niveles de ausentismo, deserciones temporarias y reingresos, etcétera y sus causas).

"Estuvieron antes y por algo dejaron, entonces ese desfasaje de la edad no les permite volver a un grado común" (educador).

"Son pibes que se van, vienen, tienen algún antecedente escolar, si ya se fueron una vez, se van otra" (coordinación).

"A veces no las podía llevar a la escuela y perdieron prácticamente el año... habían faltado muchísimo" (mamá).

Otra dimensión se relaciona con los sucesos difíciles vividos por el grupo familiar (separaciones, muerte de hermanos, encarcelamientos, etcétera):

"La pena de que J (niño a cargo de su abuela) haya perdido mucho, pero él estaba con su papá, no era mi responsabilidad" (abuela).

"A veces vos podés hablar de los problemas de aprendizaje que tiene tu hija pero al tocar este tema te tengo que hablar de un problema personal" (mamá).

Que impactan sobre la relación con la escuela (discusiones de la mamá con una maestra, malas conductas, ausentismo, deserción, etcétera):

"Cuando empezamos a tener problemas, C (niña asistente al grado) que es la mayor, escuchaba lo que hablaban las maestras, porque eran muy conocidos... yo no me daba cuenta porque no quería ir a la escuela, a C le encantaba ir 'no má porque la maestra y las madres hablaron esto, esto y esto, la maestra le dijo a una nena que no se hablara conmigo porque le podía meter en la cabeza cosas de adultos'" (mamá).

"Si no le compra libros con qué va a estudiar, pero no sabe la situación qué está pasando. Yo siempre traté de cuidar, acompañar a mis hijos, que vayan a estudiar" (abuela).

Una tercera dimensión a tener en cuenta es el contexto en que vive el niño. Allí parece hallarse doblemente amenazado. Por un lado, por la drogadicción y las "malas juntas":

"Quiero que cambie todo... que los chicos no anden al margen de la muerte en cada paso que den" (mamá).

"Los más grandes mandan a comprar a los más chiquitos y la persona no tiene ninguna impunidad de decir le voy a vender a un chico chiquito, basta que vendan la porquería, no les importa" (abuela).

Y por el otro, por las carencias de alimento, vestimenta, vivienda, recursos para la salud y la educación, para las salidas al cine, a paseos:

"Pero hay días que ese chico viene de juntar cartones toda la mañana, entonces vos no podés darle palos toda la tarde" (educador).

"Tenemos muchas dificultades, yo vivo en la parte de abajo" (abuela).

Por último, sería necesario considerar el comportamiento del niño a través del tiempo, tanto en el grado de nivelación como en la escuela, desde el punto de vista de las relaciones grupales:

"Al principio no estaban así, estaban muy alborotados, bajaron un poco las revoluciones, eran muy agresivos entre sí, eso lo fuimos puliendo... tienen una actitud solidaria" (educador).

La relación con el maestro:

"Sé que si están tristes, él les pregunta 'qué te pasa', te manda llamar, él pregunta" (mamá).

"El profesor es una persona que mi sobrina siempre habla de él" (tía).

"Al maestro lo quieren muchísimo, lo aman" (coordinación).

Y la escuela de inserción:

"Cuando es acá en la capilla, C viene re bien, pero cuando es en la escuela, va medio apagada" (mamá).

"Ellos funcionan como grupo; ellos, juegan entre ellos, el grado son ellos" (educador).

La síntesis de estas dimensiones permite aproximarse al modo en que se define y es percibido hoy este alumno. Tal como surge de los testimonios, se trata de un sujeto con respecto a quien se destacan las dificultades, los riesgos y las carencias. Figuras que ponen de manifiesto experiencias pasadas negativas con respecto a un docente, el conocimiento, el tratamiento de un problema, un compañero, etc y que estarían marcando una relación con la escolaridad basada en ansiedades persecutorias, es decir, basada en temores que amenazan al yo (Klein, s/d). El material recogido de los niños a través de la escritura colectiva de una fábula cuya moraleja fue "para pelear y que nadie nos atrape, tenemos que estar juntos",¹⁰ abonaría a este planteo.

Fábula elaborada por los niños:

Había una vez animales bebés: el tiburón, el delfín, el oso panda, el conejo, el oso. Poco a poco iban creciendo hasta llegar a una edad. Crecían en la selva. Venían cazadores que los querían cazar, los humanos malditos que no dejan vivir en paz.

La leona se quería tragar a los animales. La tortuga no se va a dejar comer porque se mete bien adentro de su caparazón. El oso blanco se hace atrapar porque está viejo y moribundo. Los animales se defienden entre todos, menos la leona. Algunos quedan lastimados: el delfín, el oso, el conejo, el tiburón, el oso panda se hizo un rasguño en la panza. El conejo tenía lastimada la oreja y murió. El tiburón mordía los barcos para que no lo cazen y no lo cazaron y se fue. El delfín saltaba más alto para que no lo pudiera agarrar. Regresaron a la selva para salvar al oso blanco y lo lograron. El oso blanco les agradeció.

Y cada uno regresó a sus hogares con su familia. Los humanos no regresaron nunca más porque tienen terror.

Moraleja: para pelear y que nadie nos atrape, tenemos que estar juntos.

¿Qué sucede en y con el Grado de Nivelación?

Algunos rasgos del suceder en el grado de nivelación y sus resultados

En los testimonios acerca de las necesidades de estos niños, los educadores reiteran la de una respuesta educativa distinta a la escolar habitual, en un sentido amplio.

"Nosotros trabajamos con pibes de distintas edades, distintos recorridos y la escuela está pensada homogéneamente y acá eso te hace agua" (coordinación).

"Un lugar donde hay otra organización, donde se puede esperar algo" (coordinación).

"El chico también tiene sus tiempos, nunca fue a la escuela, que no sabe cómo meterse acá adentro" (educadora).

"Quizás mi modalidad no es ser así tan abierto... en el grado de la mañana es un grado común, funciona diferente, no tenés que ser tan flexible" (educador).

El encuadre con el que efectivamente trabaja el grado de nivelación parece contener algunas de las condiciones que se consideran necesarias para responder adecuadamente a estos alumnos:

• Un espacio y tiempo propios, diferenciados de la escuela:

"El grado funciona mejor acá que en la escuela. Acá están más contenidos. El tema de la escuela, la conducta, las cosas que pasan ahí, creo que los alborotan demasiado" (educador).

"El ritmo que tiene la escuela... acá tiene un solo recreo, allá hay dos, generalmente salimos a uno" (educador).

• La reducida cantidad de niños:

"Lo que M (maestro del grado de nivelación) hace para nosotras es imposible, imposible, porque somos dos para 60 y surgen tantas cosas, tantos problemas" (educadora).

"A veces algunos grados funcionan mejor que en la escuela, si son 12 pibes para los recursos, en el otro 35" (coordinación).

• El compromiso, la escucha y el diálogo en la trama de relaciones niño-docente:

"Son maestros (los de los grados de nivelación) con mucho sentido de la responsabilidad y trabajadores" (educadora).

"Los maestros que se quedaron en el proyecto se fueron enganchando con los pibes" (coordinación).

"Abrir el diálogo, el vínculo, no ir al choque porque sino es peor" (educador).

"Necesitan mucha atención personal cada uno" (educador).

• La adecuación y diversidad en la enseñanza:

"Uso fichas... por ejemplo, ahora, yo les traje libros, cada uno tiene que leer su libro. Pero cuando son actividades específicas de matemática o de lectura y

escritura, cada uno está en un proceso distinto. El trabajo con los chicos es así, trabajo individualizado o con tarjetas... distintos tipos de actividades" (educador).

- La presencia de figuras externas de apoyo:
"Este lugar (aula de la capilla) lo negoció el director, fue, se presentó... pero si no hubiese sido por el director..." (educador).
"Esta escuela fue primero por P (supervisor del distrito), se habló con el supervisor que en ese momento era P y enseguida dijo 'la N°... ideal para esto' y el director está muy compenetrado con el grado de nivelación" (coordinación).

Estas condiciones parecen habilitar situaciones de intercambio gratificantes, sobre todo, entre el niño y el objeto de conocimiento mediado por el docente; entre niños; entre el niño y el docente mediados por el contenido:

"Los pibes no van por el comedor, en L (barrio donde se ubica la escuela) tenés comedores para elegir y muchas veces comen poco, van porque quieren, van porque les gusta, mucho gancho con los maestros" (coordinación).

"Generalmente los más grandes ayudan a los más chicos, a los que tienen más dificultades, a este nene nuevo le están dando una mano" (educador).

"A mí me gustó ver cómo ellos estaban interesados en el tema, como al acercarles el material, cómo se interesaban" (educadora).

"No sé qué cosa de Colón, cómo se llamaba no sé quién, y le digo 'no sé' y me dice 'ah, yo si sé porque me lo dijo el profe y ahora tengo que estudiar', después andaba con la revista de Colón para todos lados" (mamá).

Las perspectivas teóricas usadas dan fundamento para comprender este resultado. M. Klein plantea que el investimento del objeto a través de la proyección incide en cómo éste es incorporado dentro de sí. Desde esta perspectiva, es posible pensar que el sostén de intercambios gratificantes colaborará en la construcción del conocimiento como objeto bueno, tornando deseada su introyección. Por lo cual, si este objeto "es sentido como no dañado lo cual implica que haya sido internalizado con sentimientos predominantes de gratificación y amor" (Klein, s/d: 76) llenará sus funciones de reaseguramiento contra la ansiedad. En este sentido, se ha observado un fortalecimiento de la confianza de los sujetos—docente y alumnos—en su capacidad para enfrentar dificultades, debido tal vez, a que las condiciones sostenidas en el grado reducen las frustraciones en las experiencias con la realidad.

"Están así cómo más asentados en el tema de lo que es el grado, lo que es el aprendizaje, no es lo mismo que a principio de año" (educador).

Las condiciones reseñadas podrían analizarse desde la perspectiva de la organización del trabajo desarrollada por Dejours. En esa línea, los testimonios que comparan las condiciones del grado de nivelación y las de los grados de la escuela, señalarían el acercamiento del primero a una

función estructurante mientras que los segundos se alejarían de la misma. En general cuánto más rígida es la división del trabajo, las relaciones jerárquicas, etcétera, más se aparta de aquella función.

El contenido de la tarea—componente de la organización del trabajo que interviene en la formación de la imagen de sí mismo— resulta significativo en la medida en que la dificultad, significado y status de la misma se definen en base al oficio o profesión específicos. Las descripciones de la tarea docente en el grado de nivelación, aludiendo al saber y la autonomía profesional, parecen referir a lo que Dejours caracteriza como contenido significativo de la tarea:

"El maestro tiene que estar bastante libre para trabajar, porque cada maestro sabe lo que tiene que hacer con los chicos" (educadora).

"Me parece que la propuesta tiende a que el maestro sea una persona flexible, crítica, que pueda trabajar, no ser tradicional, que rompa un poco con las estructuras, me parece que en general, se da eso" (educador).

En este sentido, la individualización de las actividades representa, por un lado, un indicador de definición de la tarea docente en base a su dimensión técnica, instrumental, profesional. Por el otro, ese mismo rasgo funciona como una condición facilitadora de la significatividad de la tarea para el alumno, en la medida en que su dificultad y significado se determinan en relación con él.

El material disponible hasta aquí muestra aspectos de interés sobre las conjeturas presentadas en el segundo apartado.

Con respecto a la hipótesis asociada al **sostén del grado**, los logros parecen ser interpretados como *evidencia suficiente acerca de la vitalidad del niño dañado socialmente y el sentido de la tarea como para constituir puntos de apoyo en el sostén del grado, a pesar de las incertidumbres, sobretudo de los educadores, acerca de la continuación de la trayectoria y los alcances del aprendizaje*:

"La diferencia en la casa, cómo estaban, verlas hoy, en la escuela, estaban chochas, estaban felices, no se querían ir" (coordinación).

"Ellas están más sanas, tiene más ganas de hacer cosas, ahora agarra el cuaderno" (mamá).

"Estoy muy contento porque se lograron un montón de cosas con ellos y quieren aprender, y ahora la mayoría de los chicos que están en la etapa de primer grado se largaron a leer y eso te devuelve un montón de cosas que diste en un principio" (educador).

La segunda conjetura planteaba que el impacto del proyecto sobre el procesamiento de las condiciones críticas se asociaría al grado en que pudiera mostrar **la potencia de la institución escuela** para sostener la tarea primaria. *Los logros descritos no parecen prueba suficiente de esa potencia debido a que la escuela sigue provocando una serie de incertidumbres experimentadas como amenazas a los mismos.* Incertidumbres planteadas en términos de:

- La posibilidad de sostener el retorno del niño a la escuela:

"El tema es cuando decís a este pibe lo tenemos que

pasar al grado (de la escuela), los maestros, algunos lo aceptan, otros...ahí se arma, hay veces que decís, mejor que se quede, dejálo acá, al otro año pasálo y este año que se quede, porque con tal maestro..." (coordinación).

"Espero que les vaya bien y que puedan pasar de grado, porque sino se van a jubilar en nivelación" (mamá).

"Vos trabajás para incorporar a los pibes a las escuelas pero las escuelas no tiene lugar, no hay vacantes" (coordinación).

• La superación de un "umbral" de aprendizaje:

"Mentalmente, no, no tiene motricidad, tiene un problema de madurez" (educadora).

"Muchas veces los maestros dicen 'este pibe es para especial', el pibe grande de 12 años que nunca fue a la escuela, nunca agarró un lápiz, los maestros enseguida éste es para especial, para recuperación, y claro, patologizan mucho" (coordinación).

El peso de estas dudas, que no proporcionan seguridad a los docentes sobre el futuro del niño, junto a una percepción del mismo como la descrita, ponen de manifiesto la activación del planteo dilemático: enseñar—a niños carentes, indisciplinados, violentos—, no enseñar —alimentar, dar cariño, escuchar—, es quedar destruido, ya que en ambas posiciones el maestro se arriesga a quedar privado de la ratificación de la potencia de su tarea (Fernández, 2003) y, con ello, la intensificación de ansiedades persecutorias vinculadas a las figuras de la invasión y el despojo de la condición de docente.

En consecuencia, señalaría que el impacto del grado de nivelación sobre el procesamiento de las condiciones críticas parece ser insuficiente como para introducir algún tipo de terceridad que permita a los actores ubicarse en posiciones distintas a aquellas que los destina la estructuración de la situación en dos lugares igualmente amenazantes.

Sobre la inserción institucional del grado de nivelación en la escuela

Las características de la historia, el proyecto institucional y los rasgos de identidad de la escuela parecen configurar un espacio apto para la inserción de la propuesta que hace el grado de nivelación, dado que su población destinataria y objetivos coinciden. Son puntos de proximidad entre la Escuela y este Proyecto: la definición sociocultural de los destinatarios: miembros de familias migrantes internas o inmigrantes en condiciones de pobreza; los fines asociados a la integración, y la valoración de actitudes de aceptación y diálogo en la relación docente-alumno.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible pensar que la escuela asimila al grado de nivelación como una de las estrategias buscadas para resolver el problema de dar el apoyo pedagógico necesario a algunos niños con dificultad especial para aprovechar las ayudas convencionales. En este sentido, cabría preguntarse acerca del riesgo de operación de una asimilación deformante del proyecto, cuyo potencial disruptivo y transformador se desactivaría al ser incorporado como una estrategia más de la escuela. En ese

caso, no alcanzaría a desestabilizar la ideología defensiva (Dejours, s/d) del colectivo institucional basada en el supuesto de la ineducabilidad de los niños a causa de sus carencias y el consiguiente sin sentido de la enseñanza de disciplinas frente a las necesidades afectivas de los niños (Fernández, 2003).

Con respecto a la inserción de los niños en la escuela, los actores adultos describen su comportamiento como "sin ganas, alborotados" los días en que asisten a la misma; mientras que se muestran animados, "se portan bien, trabajan mejor" cuando concurren al aula facilitada por la capilla. En los materiales elaborados por los niños, se identifican expresiones que parecen remitir a temores intensos ante amenazas al yo, vinculados a figuras de encierro y despersonalización, posiblemente asociados a lo escolar. La primera de estas figuras emerge en la fábula a propósito de una doble persecución de la cual son objeto los "niños animales que crecían en la selva":

"Venían cazadores que los querían cazar, los humanos malditos que no dejan vivir en paz. La leona se quería tragar a los animales".

La segunda de ellas se relacionaría con los dibujos de escenas escolares donde ellos no aparecen, no se reconocen o lo hacen como una cruz entre otras.

5. REPLANTEO DEL PROBLEMA: LA SITUACIÓN DE LOS NIÑOS Y LA RESPUESTA

El análisis del material empírico de este caso condujo a la búsqueda conceptual en direcciones que permitieron un replanteo del problema tal como estaba formulado al inicio. Resultó de interés especial la incorporación de las perspectivas de Castel, Winnicott y Manoni en sus trabajos sobre la dinámica de los procesos de marginalización, los niños privados y la institución estallada, respectivamente.

Como cierre de esta presentación voy a referirme a algunas de las cuestiones que quedan abiertas por estas perspectivas y se basan en: a) un avance en la caracterización de la situación del niño y; b) conjeturas acerca del tipo de respuesta, derivadas de la anterior.

En relación con el desarrollo de la persona humana, Winnicott (1990) afirma que los fallos en la adaptación y estabilidad ambiental implican una ruptura de la continuidad existencial del niño. Su persistencia instaura un "patrón de fragmentación de la existencia" que interfiere en la posibilidad de conservar una personalidad integrada dotada de presente, pasado y futuro.

Desde esta perspectiva, es posible definir como fragmentada la **trayectoria escolar** de los niños de este grado, que en varios casos se enlaza, además, con una vida familiar atravesada por rupturas. Este carácter discontinuo de la existencia, producto de quiebres en la realidad exterior, da fundamento a la hipótesis de la vivencia de ansiedades persecutorias en el vínculo con lo escolar (el establecimiento educativo, los docentes, las autoridades escolares, etcétera).

La fragmentación como rasgo biográfico y situacional

puede mirarse desde la perspectiva de Castel (1991) sobre la dinámica de los procesos de marginalización. Este autor recurre al concepto de zona de vulnerabilidad para describir “un espacio social de inestabilidad, turbulencias poblado de individuos precarios en cuanto a su relación con el trabajo y frágiles en su inserción relacional” (Castel, 1991: 21).

Los niños del grado de nivelación se encontrarían en esta zona tanto en relación con la escuela —debido a su trayectoria escolar— como con respecto a su familia —debido a la inestabilidad del grupo familiar (viajes, cambios en la composición del grupo con el que se convive, etcétera)— lo cual afecta su inserción en el contexto social más amplio.

Sus trayectorias escolares están marcadas por cortes en la asistencia a la escuela (ausencias prolongadas y/o abandonos durante el año lectivo, inicios tardíos, no inicio del ciclo) y por experiencias pasadas negativas referidas a sucesos como la repetición, discusiones entre los docentes o directivos y la mamá, fracaso en los exámenes, no progreso, mala relación con el grupo de compañeros, etcétera.

Parece posible decir entonces que, la situación de los niños del grado de nivelación se caracteriza por su fragmentación y, en consecuencia, vulnerabilidad.

De esta caracterización, se derivan algunas conjeturas acerca del **tipo de respuesta**. En el caso del Proyecto Grados de Nivelación, la respuesta se compone de dos partes: el grado en sí y el retorno a la escuela. Por consiguiente, las condiciones que se mencionarán a continuación deberán considerarse en relación con ambas.

En primer lugar, la recuperación frente a una existencia fragmentada debido a fallos en la adaptación del ambiente demanda prioritariamente estabilidad ambiental en todas las dimensiones (físicas, horarios, grupo de compañeros, responsables a cargo, etcétera) (Winnicott). En el trabajo realizado con niños evacuados de guerra, Winnicott pudo ver que: la disposición a atender a cada individuo, el compromiso emocional y la creatividad, constituyen características fundamentales de los adultos responsables.

La preservación de esta estabilidad es la que permite al niño explorar; poner a prueba; comprobar, de manera reiterada, su supervivencia y recobrar progresivamente su confianza en el ambiente.

Desde la perspectiva de Castel, podría señalarse que el grado de nivelación cumple una función preventiva. El sostén de la asistencia de los niños —que ya abandonaron la escuela, con probabilidades de hacerlo nuevamente, de modo transitorio o definitivo— parece contribuir a consolidar su ubicación en una zona de vulnerabilidad con respecto al sistema educativo. Esta ubicación es la que evita su caída en la marginalidad, donde ya no predominaría la fragilidad de la inserción sino, la desafiliación.

En este sentido, el grado de nivelación estudiado parece funcionar como un soporte relacional. Tal vez, este funcionamiento sea necesario para una primera etapa de retorno a la escolaridad.

El interrogante es si podrá constituir un medio de recomposición de los soportes relacionales que permitan una inscripción fuerte, esta vez, en la escuela.

Planteo que remite a dos cuestiones. Por un lado, a la cuestión del tipo de retorno: el propuesto, el deseado, el fantaseado y el llevado a cabo efectivamente. Por el otro, a la cuestión de las condiciones y dinámica implicadas en dicho proceso. En cuanto a aquellas, parece pertinente tener en cuenta la advertencia acerca de que “hay un momento que es el del regreso... la renovación del contacto lleva tiempo y que el manejo de cada retorno debe ser supervisado en forma personal” (Winnicott, 1990: 64).

Lo trabajado hasta aquí aumenta el fundamento para sostener que **es necesario un otro lugar para dar respuesta a estos niños**.

Dentro de la escuela o fuera de ella —material, dinámica, organizacionalmente, etcétera— en simultáneo o diferenciado temporalmente. Un Otro lugar configurado por condiciones que reduzcan las posibilidades de obstáculos, discontinuidades y quiebres en la trayectoria escolar de los niños. La adecuación en la selección y combinación de tales condiciones dependerá de aspectos como la propuesta, historia, situación, etc en que se inscriban. Entre ellas podrían incluirse algunas de las que han sido reconocidas como positivas y necesarias, por los mismos actores, en relación con la enseñanza, el encuadre y la trama vincular.

Tal vez, estos otros lugares, en un contexto turbulento como el que atraviesan las escuelas, puedan constituir para las personas que trabajan en ellas, aquellos lugares de la “institución estallada” de M. Manoni “... una época en la que el mundo exterior se encontraba atormentado por una violencia abierta o velada pero siempre terriblemente presente: solo podía encontrar seguridad en posiciones precarias, de repliegue” (Manoni, 1973: 11) que ella aproximaba a la acción de la Resistencia en la Segunda Guerra Mundial. Tal vez, en estos otros lugares comience a operar una dinámica que permita probar que “la institución escuela, que se experimentaba en peligro de muerte está viva en su capacidad instituyente y, como consecuencia, en su potencial para llevar adelante la tarea primaria” (Fernández, 2004: sección V).

Avanzar en el conocimiento de estos otros lugares es el tema de mi investigación doctoral, definido como el de la relación entre los espacios educativos alternativos y la posibilidad de aprender en niños que han fracasado en la escuela.

La historia del Grado de Nivelación muestra que éste ha sostenido ciertas condiciones y dinámica que se acercarían a las necesitadas por los niños. Algunos de sus rasgos resuenan a los de una trama iniciada en la etapa fundacional del sistema educativo con pedagogos como Tolstoi y Decroly, trama continuada y reinventada por maestros como Makarenko, Luis Iglesias y directoras como Maciel. En cierta medida, parece que sus esfuerzos por facilitar el aprendizaje de los niños excluidos —por no tener hogar, por cometer actos de delincuencia, por vivir en el campo, por deficiencias sensoriales, por su fracaso escolar, etcétera— los llevaron a la búsqueda de otras formas, otros espacios, otras condiciones, marginales en relación con las prácticas dominantes, alternativas incorporadas más tarde a las prácticas del sistema o retomadas en discursos críticos radicales o bien reformistas.

Tal vez sea necesario permitir un tiempo y espacio de puesta a prueba del grado a estos niños que han vivenciado una y otra vez abandonos, rupturas, fracasos en su trayectoria escolar, familiar y social. Tal vez entonces, los niños no necesiten recurrir a la moraleja de su fábula "para pelear y que nadie nos atrape tenemos que estar juntos". Si el grado les muestra que sobrevive, que permanece y que las cosas buenas que hay en él han sido preservadas, tal vez entonces, puedan confiar en él, y funcione como un espacio para jugar, crear y aprender. ♦♦

Notas

² Mi participación en ese proyecto se inicia a partir del otorgamiento de una Beca Estímulo a la Investigación por la Universidad de Buenos Aires, dirigida por Lidia M. Fernández.

³ Informe de investigación 2003. Disponible en Hemeroteca del IICE.

⁴ Núcleo dramático activado: núcleo que por condiciones externas y/o internas tiende a salir del no-dicho, intensifica su potencial ansiógeno y origina un movimiento defensivo que, en general, recurre a la re-negación de los hechos que muestran la contradicción, a la re-negación de la contradicción misma, a su justificación ideológica u otros mecanismos, utilizando en ese trámite algún organizador cuya sobre-manipulación defensiva privilegia. Fernández, L. Ponencia en el Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías". 1995.

⁵ La caracterización del barrio y su población se basa en un Informe de caracterización de las 13 escuelas primarias del distrito elaborado por el Equipo del UBACyT RF 46.

⁶ Es la única escuela del distrito en la que se inserta el Proyecto Grados de Nivelación.

⁷ La escuela desarrolla varios proyectos generales y por ciclo: Punteo de comunicación, Programa de salud, El diario en la escuela, entre otros.

⁸ Los dos días de asistencia a la escuela y el cursado de las materias especiales en el grado en que se prevé incorporar al niño corresponden

al funcionamiento del grado en el año 2004 en que se realizó este estudio.

⁹ La escuela desarrolla varios proyectos generales y por ciclo: Punteo de comunicación, Programa de salud, El diario en la escuela, entre otros.

¹⁰ La fábula fue elaborada colectivamente por los niños a partir del encuadre de aplicación de la misma como técnica proyectiva propuesto por Fernández L.M.: "El vínculo del adolescente con la escuela". Cuadernos de Ciencias de la Educación OPFYL N°5.

BIBLIOGRAFÍA

Castel, R. (1991). "La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión." Texto conferencia en: *El espacio institucional*, Buenos Aires.

Dejours, C. (s/d). *Trabajo y desgaste mental*, Buenos Aires: Humanitas.

Enríquez, E. (2000). *Notas. Seminario de doctorado*. UBA.

Etzioni, A. (1965). *Organizaciones modernas*, México: Uthea.

Fernández, L. (2004). *Dinámicas institucionales en situaciones críticas: el impacto sobre las prácticas*. Versión sintética del avance a marzo 2004. Edición del proyecto para uso de investigadores. Disponible en Hemeroteca IICE-UBA.

-----, (2004) *Informe final UBACyT F126*. Disponible en Hemeroteca IICE-UBA.

Filloux, J.C. (1999). "La pedagogía libertaria de Tolstoi". En: *Revista IICE*, N°15, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Klein, M. (s/d). *Envidia y gratitud y otros trabajos*.

Manoni, M. (1973). *La educación imposible*, México: Siglo XXI.

Trilla, comp. (2005). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Winnicott, D. (1990). *Deprivación y delincuencia*, Buenos Aires: Paidós.

Ziperovich, R. (1998). "Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fé durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930". En: *Historia de la Educación Argentina III*. Buenos Aires: Galerna.

