

Respuestas y espacios educativos alternativos al fracaso escolar

Sobre los posibles e imposibles, en el
sistema educativo.

Autor:

Durantini, Villarino Cecilia

Tutor:

Fernández, Lidia

2014

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCUMENTO DE TESIS DOCTORAL

Respuestas y Espacios Educativos Alternativos al Fracaso escolar: sobre los posibles e imposibles, en el sistema educativo.

El caso de una respuesta - espacio educativo alternativo en la Ciudad de Buenos Aires.

Tesista Lic. Cecilia Lorena Durantini Villarino

Directora de tesis y Consejera de estudios. Lic. Lidia M. E Fernández

2013

C. Durantini Villarino (dni 27279289)

42185648 / 1561186063

ceciliadurantini@hotmail.com

INDICE

	pág.
Introducción	3
Primera Sección: El planteo, la ubicación y el abordaje del problema. Acerca de las REA y los EEA	
Capítulo 1 El planteo inicial de esta investigación	7
Capítulo 2 El estado de la cuestión	11
Capítulo 3 El enfoque epistemológico	47
Capítulo 4 El marco teórico	57
Capítulo 5 El planteo problemático de la investigación	132
Capítulo 6 El diseño metodológico	140
Segunda Sección: El caso estudiado. Acerca del GN	
Introducción	158
Capítulo 7 El Proyecto GN	162
Capítulo 8 Los niños y el maestro del GN caso	169
Capítulo 9 La ubicación socio geográfica del GN caso	189
Capítulo 10 La ubicación política, organizacional y socio cultural del GN caso	194
Capítulo 11 La historia. 'Sobre el porvenir de una ilusión'	218
Capítulo 12 El estilo del maestro.	239
Capítulo 13 El espacio del aula	296
Capítulo 14 El tiempo de la jornada diaria	320
Capítulo 15 Los tiempos del devenir en la relación del GN con las organizaciones	337
Capítulo 16 Los tiempos de la dinámica de la acción	362
Capítulo 17 Los tiempos de la dramática	402
Capítulo 18 Síntesis de los resultados	438
Capítulo 19 Noticia sobre el GN caso, los niños y el maestro después de la investigación: 2007-2011	455
Tercera Sección: La tesis sostenida y la vuelta al problema. Sobre los posibles e imposibles, en el sistema educativo	
Capítulo 20 Exposición de la Tesis. Aportes y nuevos interrogantes	464
Cuarta Sección: Recorrido investigativo	
Capítulo 21 Historia Natural de la investigación	485
Fuentes y Bibliografía	517
Anexo	

INTRODUCCIÓN

Preocuparse por las Respuestas y los Espacios Educativos Alternativos al Fracaso Escolar, que deben tal carácter a sus diferencias respecto al modelo escolar convencional como a su propósito de favorecer el aprendizaje cuando ya se ha visto dificultado, obliga a enfrentarse con los posibles e imposibles en el sistema educativo.

Aquellos que definen los alcances del cambio en las estructuras organizacionales establecidas, en los esquemas de significado fijados como leyes, en las dinámicas de acción y relación repetidas bajo el peso de la costumbre y con la fuerza de la defensa que oponen ante los temores, la incertidumbre y la angustia que despiertan el fracaso de los otros y el propio que le va ligado.

Los posibles e imposibles operantes para que los niños adquieran y manejen los contenidos curriculares, construyan modos personales de aproximación al conocimiento, participen en la constitución, el sostén y el enriquecimiento de los contextos destinados a su aprendizaje, venzan sus resistencias e inhibiciones para aprender, vivan experiencias satisfactorias cuando aprenden e incluyan en sus proyectos la dimensión de lo educativo, entre otros logros a promover si las miras se asocian al desarrollo de cada persona y de los grupos para una sociedad más justa y plena.

Por eso, este tema conduce a plantear, por ejemplo, ¿de qué fondo de posibles e imposibles emergen las alternativas educativas? ¿Cuáles son las marcas y los derroteros de posibles e imposibles a los que se anudan y dan ruedo nuevamente? ¿Entre qué márgenes de posibles e imposibles sobreviven y entre cuáles se dirime su curso? ¿Qué horizontes de posibles e imposibles orientan su proyecto y devenir? ¿Cómo se expresan estos posibles e imposibles en el trabajo cotidiano de las personas que, a la vez que los van definiendo, se confrontan con su impacto sobre la experiencia de poder actuar con sentido y efectividad sobre la realidad?

Sin perder de vista que las condiciones y los movimientos por estas tramas definidos configuran las situaciones donde aquellos niños que han vivido las experiencias de sufrimiento que el fracaso escolar conlleva y sus repercusiones negativas sobre la continuidad del proceso de aprendizaje en la escuela, encuentran los posibles e imposibles al despliegue de sus posibilidades de aprender y de su confianza y autonomía para hacerlo.

La cuestión de las alternativas a los modelos escolares establecidos define un tema actual de la agenda investigativa y política para los diferentes niveles del sistema educativo que, no obstante, halla resonancia en el surgimiento y el devenir de los movimientos que criticaron la organización escolar dominante y llevaron adelante nuevas prácticas a lo largo de la historia de la educación moderna.

La literatura consultada mostró que este tema suele aparecer junto al diagnóstico de resultados negativos en el aprendizaje (bajo rendimiento, repetición de cursos, falta de interés, deserción, entre otros). De esta manera, las alternativas quedan planteadas en términos de propuestas para el abordaje y la solución de las dificultades y los fracasos en el alcance de los fines educativos. Esta perspectiva circunscribe entre sus principales líneas de interrogación, una relativa a las condiciones favorables al cumplimiento de los objetivos buscados y al logro de otros desarrollos a nivel individual y organizacional. Otra concerniente a la relación con la escuela, con particular referencia al potencial de las alternativas para revertir las consecuencias del fracaso sobre la trayectoria escolar, asegurar el acceso a una educación de calidad e impactar en el funcionamiento y la cultura del sistema educativo.

Esta investigación de tesis se interroga por las posibilidades que tienen las alternativas educativas a la escuela convencional ubicadas en el sistema educativo, de favorecer que los niños con

experiencias de fracaso escolar aprendan, instalen la confianza en su aprender y desarrollen la autonomía para hacerlo.

Desde este foco de interés propone distinguir las respuestas de los espacios educativos alternativos. El supuesto de base a este planteo sostiene que una “Respuesta Educativa Alternativa”, aquella organización que presenta condiciones diferentes a las escolares bajo la hipótesis de su incidencia favorable para el aprendizaje, puede favorecer o dificultar la constitución y existencia de un “Espacio Educativo Alternativo” que es donde los niños pueden vivir el tipo de experiencias de aprendizaje que el “fracaso escolar” tiende a perturbar en los ámbitos donde se produce.

En este contexto de preocupaciones, uno de los propósitos del estudio ha residido en generar conocimientos útiles para anticipar las posibilidades que tienen estas alternativas educativas de favorecer el aprendizaje de los niños con experiencias de fracaso escolar y para comprender los lugares que ocupan y los modos en que las mismas se desenvuelven dentro del sistema educativo.

El ordenamiento del documento de tesis obedece a la secuencia lógica del proceso de investigación para facilitar la lectura y para validar la consistencia y la coherencia entre las definiciones y las construcciones correspondientes a los sucesivos momentos que lo integran.

La Primera Sección El planteo, la ubicación y el abordaje del problema. Acerca de las REA y los EEA contiene la definición del tema, el objeto y el problema según su formulación inicial; informa el estado de la cuestión del campo en que se inscriben y presenta el enfoque epistemológico, el marco teórico, el planteo conceptual conjetural revisado y el diseño metodológico empleado.

Habiendo dado cuenta del marco de trabajo, la **Segunda Sección. El caso estudiado. Acerca del GN** se detiene en los hallazgos del estudio descriptivo de caso efectuado en el año 2006 para responder al problema de investigación. Sus capítulos están abocados al desarrollo de las elaboraciones descriptivas y analíticas trabajadas y a la presentación de los referentes seleccionados del abundante material que se obtuvo. Con base en tal exposición, la sección culmina enunciando los resultados del estudio de caso que componen los fundamentos empíricos de la tesis aquí sostenida.

Formulados el marco conceptual y los fundamentos empíricos de la investigación, **la Tercera Sección La tesis sostenida y la vuelta al problema. Acerca de lo posible y de sus alternativas** expone la tesis y enuncia los aportes estimados y las preguntas que se derivan de los resultados de investigación alcanzados.

La **Cuarta Sección Recorrido Investigativo**, reconstruye la historia natural de la investigación a través de un relato periodizado en etapas.

Finalmente, se incluye la bibliografía y un conjunto de anexos para ampliar e ilustrar los contenidos expuestos.

Este trabajo sobre los posibles e imposibles de las alternativas educativas para contribuir a que los niños desplieguen su aprendizaje con confianza y autonomía dentro de la organización dispuesta por la sociedad a los fines educativos, toma los deseos que manifiesta Castoriadis y se han encontrado animando el hacer de personas con quienes se compartió el camino. Un camino que se invita a recorrer a través de estas páginas esperando que contribuyan a volver a pensar, imaginar y llevar adelante formas donde las posibilidades de ser y hacer de estos niños, que han sufrido la exclusión de su derecho a una vida plena, hallen medios y espacios para su despliegue y expresión.

“Tengo el deseo, y siento la necesidad, para vivir, de otra sociedad que la que me rodea. Como la gran mayoría de los hombres... vivo en ésta... pero en la vida, tal como está hecha para mí y para los demás, topo con una multitud de cosas inadmisibles; repito que no son fatales y que corresponden a la organización de la sociedad. Deseo... que mi trabajo tenga un sentido, que pueda probar para qué sirve

y la manera en que está hecho, que me permita prodigarme en él realmente y hacer uso de mis facultades tanto como enriquecerme y desarrollarme. Y digo que es posible, con otra organización de la sociedad para mí y para todos...” (146)

**Primera Sección: El planteo, la ubicación y el abordaje del problema.
Acerca de las REA y los EEA**

CAPÍTULO 1 EL PLANTEO INICIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

Este capítulo comunica la formulación inicial de las preocupaciones y definiciones tal como fueron presentadas en el proyecto de investigación doctoral. Luego se comentan algunas cuestiones sobre este planteo inicial para concluir con la presentación del resto de los capítulos que componen la sección.

1. Preocupaciones iniciales y planteo del proyecto de investigación

Desde un principio, interesó pensar el modo en que el cambio en la configuración del espacio institucional preparado para el aprendizaje incide en la generación de una dinámica que permite recuperar la capacidad de aprender al niño clasificado como “fracasado escolar” por la escuela común. El proceso investigativo llevó a la preocupación por las posibilidades que tienen en ese sentido las alternativas educativas a la escuela convencional, ubicadas en el sistema educativo.

Este planteo se fue derivando de la progresiva distinción entre las Respuestas Educativas Alternativas (de aquí en más REAS), como organizaciones no convencionales, y los Espacios Educativos Alternativos (de aquí en más EEA), como espacios institucionales donde la educación se hace posible. Así como del supuesto que los vincula al sostener que una REA puede favorecer o dificultar la constitución y existencia del EEA donde los niños puedan aprender, instalar la confianza en sí mismos al hacerlo y desarrollar el aprendizaje con autonomía.

Entre las cuestiones que se fueron articulando mediante las sucesivas aproximaciones al tema de preocupación se hallan las relaciones entre las organizaciones, su estructura y dinámica y el grado de concordancia de sus resultados con los propósitos que la dirigen; los efectos de las experiencias de aprendizaje negativas sobre las posibilidades de aprender en marcos formalizados; las tensiones entre las organizaciones educativas y los espacios institucionales de la educación; los márgenes y los límites para el cambio dentro del sistema educativo.

Estas cuestiones aluden a fenómenos que afectan y organizan la experiencia de las personas en su tránsito por el sistema educativo, suscitando sentimientos y dando forma a concepciones predominantemente buenas, ligadas a la estima de sí, la confianza en los otros y la seguridad en el medio con potencia para movilizar la acción y orientar la planificación de un proyecto vital. O bien provocando sensaciones de sufrimiento y desconfianza y alimentando percepciones desvalorizadas de sí que inhiben y perturban el desarrollo de las propias posibilidades.

Las temáticas citadas remiten, al mismo tiempo, a problemáticas que estructuran y especifican el campo educativo de pertenencia e inscripción de esta tesis y se abordan desde las distintas áreas de conocimiento y perspectivas teóricas que lo integran. Por ejemplo, desde la Didáctica con eje en la crítica y mejora de las metodologías de enseñanza, los diseños curriculares, las propuestas de formación docente y los modelos de organización grupal; desde la Administración y la Política a través de los programas y los proyectos focalizados y de las reformas en la estructura del sistema y en la gestión de los establecimientos; o desde la Sociología a partir del estudio de los mecanismos de reproducción de la desigualdad social, las estrategias contra hegemónicas y otras formas de resistencia a la cultura dominante.

Por fin las cuestiones ligadas a la repetición y el cambio, lo instituido y lo instituyente formaron parte de las denuncias contra las instituciones y el sistema social como instancias de dominación, alienación y empobrecimiento de las personas, y de los procesos de auto análisis y las prácticas de autogestión de los colectivos sociales que estuvieron en las bases de los movimientos institucionales surgidos durante las décadas del 60 y el 70 en Europa y América Latina. Cuestiones que integran actualmente los intereses de los enfoques institucionales en educación donde este estudio halla sus fuentes y referencias.

Semejantes preocupaciones se enlazan, en esta investigación, alrededor de una misma y permanente inquietud que refiere, de modo amplio, al impacto de la educación sistemática sobre el despliegue y el desarrollo de las posibilidades del sujeto cuando éstas ya se vieron perturbadas, inhibidas, alienadas bajo una intervención de ese tipo.

El modo en que ellas se fueron trabajando, redefiniendo y elaborando aparece testimoniado a lo largo de la exposición del documento mientras que la reflexión sobre este proceso se retoma en el capítulo final sobre la historia natural de la investigación. Un recorrido que abreva en los derroteros ilustrados más arriba y en otros, de diferente orden y caudal.

Al momento de formulación y presentación del proyecto de investigación, el tema se planteó en términos de la relación entre los Espacios Educativos Alternativos y la recuperación de la posibilidad de aprender en los niños que han fracasado en la escuela, con especial inquietud por el déficit institucional que presentan las escuelas comunes en su capacidad para dar respuesta a estos niños.

El problema se preguntaba sobre cuáles son las condiciones y dinámica de los EEA que posibilitan a los niños que han fracasado en la escuela superar la dificultad que los llevó a ese fracaso. De esta formulación central se desprendieron interrogantes secundarios. Con respecto a los niños que participan en estos espacios, referidos a las características de su trayectoria escolar, condiciones de vida, imágenes de su aprendizaje y de lo escolar, y tipos de comportamientos manifestados hacia el maestro y los compañeros, por ejemplo. En cuanto a los maestros que se desempeñan en ellos, interesaba conocer sus características personales, biografía, imágenes de la enseñanza, los niños, la escuela, tipos de comportamientos e intervenciones pedagógicas, entre otras. Acerca del encuadre, sus reglas y propuesta. De la escuela, por último, preocupaban sobre todo, los rasgos de la inserción institucional del EEA en la misma y las diferencias entre ambos.

El fracaso escolar se consideró una perturbación en la trayectoria escolar, entendida como el recorrido realizado por los niños una vez que ingresan a la escuela, expresada en la repetición, la deserción transitoria y definitiva. Entre sus consecuencias se tuvieron en cuenta la sobre edad, las vivencias de sufrimiento ligadas a las amenazas de exclusión y el dolor de no ser reconocido como un sujeto con deseos y posibilidades.

Los EEA, aún no diferenciados de las REAS, se definieron en ese momento, como aquellos que presentaban por lo menos los siguientes rasgos:

1. Definir como destinatarios los niños hasta 14 años que vivieron el fracaso escolar, en alguna/s de sus formas de expresión, en el nivel primario en la escuela común
2. Proponer, sobre el supuesto de su incidencia favorable en la superación del fracaso escolar, una organización alternativa a la escolar que permite sostener la tarea primaria (enseñar y aprender) el tiempo suficiente como para permitir la verificación de lo que se señala a continuación
3. Lograr aprendizajes efectivos en los niños sobre todo en las áreas que los llevaron al fracaso escolar, expresión de una posible recuperación como sujetos de aprendizaje y de que la tarea primaria, en estos espacios, puede ser sostenida

4. Plantearse y funcionar como espacio no paralelo a la escuela común. Bien porque constituye un espacio transitorio que se abandona para reincorporarse a la escuela común. O bien porque una escuela común, o uno de sus ciclos, es sostenida como un EEA.

Con base en la lectura de la teoría psicoanalítica de Klein (s/d), su elaboración por Jaques y Menzies (1960) para el abordaje de las instituciones; la mirada del psicoanálisis de Manoni (2000) próxima a la antipsiquiatría y la antipedagogía de los 60, la psicología institucional psicoanalítica de Ulloa (1995); el análisis institucional en el planteo de Fernández (1987, 1994, 2004); el sociopsicoanálisis de Mendel (1972,1979); y la psicodinámica del trabajo que propone Dejours (1992) se propusieron las siguientes conjeturas de inicio

- Las imágenes del niño acerca del conocimiento, el docente, el aprendizaje, por ejemplo, se diferenciarían de acuerdo a la dinámica del espacio educativo
- Algunas de las dificultades asociadas al fracaso escolar se hallarían en las imágenes construidas por el niño a partir de las experiencias de aprendizaje vividas.
- Por eso, su superación se estimaba asociada a que las experiencias vividas en el EEA favorecieran tanto la formación de nuevas imágenes respecto al aprendizaje como la elaboración de las ansiedades suscitadas por el fracaso escolar.
- Siguiendo esta línea se conjeturó que para contribuir con estos procesos era importante que el EEA brindase al niño posibilidades de actuar sobre el objeto de aprendizaje, gratificarse y adquirir dominio sobre sus actos en una propuesta pedagógica que habilitase la autogestión garantizando que el nivel de dificultad de la tarea fuese manipulable y el objeto y la actividad se adecuasen al ritmo y estilo del niño.
- Con respecto a la inserción institucional del EEA se planteó que el encuentro con un espacio diferente al escolar podía activar defensas contra el mismo en los niños y maestros. Aunque también podía debilitar las defensas organizadas frente a lo escolar contribuyendo a que el niño se desplazase de la posición del “fracasado” desde el que las organizó.
- Lo dicho daba fundamentos para plantear que en la base de las dificultades del niño, y en consecuencia, de su superación se encontraba el drama inclusión/exclusión y la falta de reconocimiento del niño, de sus deseos y posibilidades, por él mismo y por el adulto.

2. Comentarios sobre el planteo de esta investigación

El planteo inicial recién expuesto fue sometido a sucesivas reconsideraciones, revisiones y ajustes impuestos por los avances efectuados en la delimitación del tema, el objeto y el problema a partir de las lecturas teóricas, las definiciones epistemológicas y los hallazgos del estado de la cuestión incorporadas en el transcurso del trabajo investigativo.

Precisamente el **Capítulo 2 El estado de la cuestión** describe el campo de inscripción de las preocupaciones referidas. Por una parte, contextualizándolo con noticias sobre el fracaso escolar en el nivel primario con foco en la Argentina y especial referencia a la Ciudad de Buenos Aires y con la mención de perspectivas de análisis del fracaso escolar de particular interés para esta investigación. Por otra parte, caracterizando el campo de las Respuestas Educativas Alternativas (de aquí en adelante REAS) al “fracaso escolar” desde diferentes aproximaciones.

El **Capítulo 3 El enfoque epistemológico** da cuenta de las hipótesis acerca de lo real, el objeto de estudio, el sujeto que conoce, el conocimiento y el acto investigativo, que encuadran esta investigación y, de las decisiones que ellas fundamentan en la dimensión epistemológica (Sirvent, 2003) de la metodología que se propone.

El **Capítulo 4 El marco teórico** presenta los conceptos que componen dicho marco dando cuenta de aquellos correspondientes a las perspectivas teóricas de referencia básica en primer lugar. En segundo lugar, indicando los conceptos tomados de perspectivas teóricas complementarias, por nivel de estudio, según el modelo de inteligibilidad de Ardoino (2005) que sirve de orientación.

Así se llega al **Capítulo 5 El planteo epistemológico de la investigación, formulaciones finales** que trata de dar cuenta de la reformulación efectuada sobre el planteo inicial de la investigación a partir de las contribuciones derivadas de la profundización del estado de la cuestión, el contacto con la empiria y la ampliación de los fundamentos teóricos y epistemológicos.

Por último, el **Capítulo 6 El diseño metodológico**, informa sobre las dimensiones de la metodología correspondientes a la estrategia general de investigación y a las técnicas de obtención y análisis de la información empírica (Sirvent, 2003) mediante la presentación del estudio descriptivo de caso efectuado (Selltiz 1965; Saltalamaccia, 2000).

CAPÍTULO 2 EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

La situación problemática que preocupa a esta investigación concierne a las respuestas educativas alternativas (en adelante REA) que, según se refirió, se ubican a nivel organizacional dentro del sistema educativo y presentan condiciones diferentes a las condiciones escolares convencionales sobre el supuesto de su incidencia favorable para el aprendizaje de ese grupo de niños. De manera que, su carácter alternativo se define, por una parte, con respecto a los rasgos de la idiosincrasia de los establecimientos educativos (Fernández, 1987; 1990) de la modalidad y el nivel de referencia. Por otra, con respecto al corpus de pautas y normas que rigen oficialmente los aspectos organizacionales y técnicos de su funcionamiento. Entre las diferentes respuestas educativas alternativas, interesan en particular las de nivel primario de gestión estatal que no se plantean como una instancia terminal para cumplir la obligatoriedad escolar sino que se proponen reinsertar en la escuela a los niños que han vivido experiencias de fracaso escolar.

Este capítulo describe el campo de inscripción de las preocupaciones referidas. Por una parte, contextualizándolo con noticias sobre el fracaso escolar en el nivel primario con foco en la Argentina y especial referencia a la Ciudad de Buenos Aires y con la mención de perspectivas de análisis del fracaso escolar de particular interés para esta investigación. Por otra parte, caracterizando el campo de las Respuestas Educativas Alternativas (de aquí en adelante REAS) al “fracaso escolar” desde diferentes aproximaciones.

1. El “fracaso escolar”

1.1 Noticias sobre la situación del “fracaso escolar” en el nivel primario

Actualmente, la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos presentan un elevado acceso al nivel primario y se encuentran en un proceso de universalización de los restantes niveles de escolarización (Terigi, 2009). Sin embargo, las altas tasas de repetición¹ y deserción² junto al bajo nivel de rendimiento de los alumnos (Espíndola E y León A, 2002) indican la persistencia del fracaso escolar y el incumplimiento del derecho a una educación de calidad para el conjunto de la población.

Los datos presentados a continuación informan sobre el período 2000-2005, en correspondencia con el año de inicio de la investigación (2005) y de realización del estudio de caso (2006).

La repetición consiste en que el niño reitere el año cursado cuando no cumple con el mínimo de rendimiento y de asistencia a clase, en cambio de ser promovido al año siguiente. Con lo cual retrasa la finalización de la educación primaria y su reiteración se asocia a la deserción. El término deserción transitoria se aplica a los niños en edad escolar no contabilizados en el sistema educativo y el de deserción definitiva, a los individuos que superan la edad escolar correspondiente a la finalización de la educación primaria y no completaron este nivel.

¹ La tasa de repetición define la relación porcentual existente entre los alumnos que no son promovidos en un grado y la matrícula del mismo grado en el año anterior

² La tasa de deserción define el porcentaje de la matrícula total de un grado que abandona el sistema educativo, tanto durante el año escolar como entre dos años. Las formas de medirla incluyen la estimación de retención y desgranamiento; la cohorte escolar teórica (promoción, repetición y abandono); la declaración del mayor nivel alcanzado en el censo.

Los Informes de CEPAL-UNESCO del año 2000 indicaban que en América Latina el 30% de los alumnos de la educación primaria no fue promovido y el 50% repetían primer grado. Es decir que el fracaso era la primera experiencia escolar para muchos niños. La tasa de repetición en este grado era nula en Cuba. Las tasas más bajas correspondían a Rep. Dominicana (3,7%) y a Perú (6,5%). En la Argentina ascendía al 9%. Mientras que las tasas más altas de repetición eran las de Honduras (18,5%), Brasil (18,7%) y Guatemala (27,9%). El "Proyecto Hemisférico de elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar" del año 2004 informó que para la región, entre el 6 y el 28 % de los niños no alcanzaban 5º grado de nivel primario. Las tasas de repetición para los cinco primeros grados más bajas pertenecían a Cuba (2,1%) y a Colombia (2,5%). En la Argentina, ascendía a 6,1%. Los países con tasas más altas eran Guatemala (13,8%) y Brasil (14,7%). De estos datos se concluye que la ampliación de la oferta educativa no implica cumplimiento efectivo del tramo obligatorio de escolaridad.

En la Argentina, se informó que, para el año 2001, el 16,58 % de la población total del país de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela, no completó el nivel primario. A nivel provincial, esa población representa en Corrientes un 47,88%, en Chaco, al 50,42% y en Misiones al 51,23 %. En Santa Fe desciende al 32,2% y en Ciudad de Buenos Aires al 18,77%.

Las mediciones correspondientes al Operativo Nacional de Evaluación de 6º grado del 2000 registraron un promedio en matemática de 69,57 y en lengua de 73,10 para las escuelas que atendían un 20% de población en condiciones de pobreza. Mientras que el promedio en matemática fue de 46,44 y el de lengua de 50,90 en las escuelas con el 80 al 100% de su población en dichas condiciones. La tasa de repitencia en el primer grupo de escuelas era del 1,35 % y en el segundo ascendía al 11,62%. En continuidad con ello, los estudios de Donini y Schillagi (2002) hallaron que la tasa de sobre edad alcanza al 30 % de los niños de 7º del 30 % más pobre de los hogares argentinos.

Para el año 2005, la DINIECE del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, informó con respecto a la sobre edad en el nivel primario de la educación común, un total de 26,8% de alumnos en dicha condición a nivel nacional. Las provincias con los porcentajes más altos eran Tucumán con 97,7% y Corrientes con 43,2% y con porcentajes más bajos, Ciudad de Buenos Aires con 11,6%, Tierra del Fuego con 13,9 y Buenos Aires con 17,3%. Los porcentajes de sobre edad por grado se incrementan comenzando con un total de 19% alumnos en 1º grado hasta un total de 33,5% en 7º grado, a nivel nacional. Las provincias con los porcentajes más altos en 1º grado eran Tucumán con un 98,9% y Corrientes con un 33,8%. Las provincias con los porcentajes más bajos para este grado eran Ciudad de Buenos Aires con 6,4%, Tierra del Fuego con 7,2% y Buenos Aires con 9,3%. Las provincias con los porcentajes más altos en 7º grado eran Tucumán con un 95,8% y San Juan con un 47,9% de alumnos en esta condición, y con los porcentajes más bajos, Ciudad de Buenos Aires con un 15,6% y Santa Fe con un 26,6%.

El retraso en la finalización del nivel primario no resulta sólo de la repetición sino también de la deserción y el reingreso y el ingreso tardío.

Con respecto a la repetición en el nivel primario de la educación, la fuente recién citada informó para el mismo año de 2005 un total de 6,7% de alumnos repitentes a nivel nacional. Las provincias con los porcentajes más altos de repetición eran Santa Cruz con un 13,1% y Corrientes con un 11%. Las provincias con los porcentajes más bajos eran Ciudad de Buenos Aires con un 2,4%, Jujuy con un 4,5% y Tierra del Fuego con un 5%.

Los porcentajes más altos de alumnos que repiten a nivel nacional correspondieron a 1º con un 9,9% y a 7º grado con un 8,6%. Las provincias con los porcentajes más altos de repetición en 1º grado eran Formosa con un 19,0% y Santiago del Estero con un 19,3% y con los porcentajes más bajos Tierra

del Fuego con un 3,6%, Ciudad de Buenos Aires con un 3,8% y Jujuy con un 6,7%. Las provincias con los porcentajes de repetición más altos en 7º grado eran Santa Cruz con un 23,4% y Córdoba con un 14% y con los porcentajes de repetición más bajos Ciudad de Buenos Aires con un 0,0%, Salta con un 2,5% y Mendoza con un 2,7%.

En cuanto al nivel primario de la educación común bajo gestión estatal en la Ciudad de Buenos Aires, la Secretaría de Educación informó para la cohorte 1999-2005 que la tasa de retención fue de 97,7% y la tasa de desgranamiento del 2,3%.

La Secretaría de Educación³ también informó para el año 2005 con respecto al nivel primario de la educación común bajo gestión estatal en la Ciudad de Buenos Aires, en primer lugar, que la tasa total de promoción fue de 93,7%, la de repetición del 3,4% y la de deserción del 2,0%. Las tasas de promoción más alta pertenecieron a 7º grado con un 98,1% y a 3º grado con un 94% y la tasa más baja a 1º grado con un 90,5%. En correspondencia, la tasa de repetición más alta era de 1º grado con un 6,2% y la más baja de 7º grado con 1%. Mientras que las tasas de deserción más altas se registraron en 6º grado con un 2,9% y en 1º grado con un 2,5% y las más bajas en 7º grado con un 0% y en 3º grado con un 1,8%. En segundo lugar, informó que el porcentaje total de sobre edad era de 17,6%. Los porcentajes de sobre edad por grado se incrementan comenzando con un total de 9,9% alumnos en 1º grado hasta un total de 23,1% en 7º grado.

Finalmente, considerando la Ciudad de Buenos Aires y, en particular al distrito escolar XXI, donde se ubica el caso estudiado en esta investigación de tesis, dicha Secretaría informó para el año 2001, que el mayor porcentaje de población de 6 a 11 años que nunca asistió a un establecimiento educativo correspondía al distrito escolar XIX con el 1,3%, el menor porcentaje a los distritos XV, XVI y XVII con el 0,1% y en el distrito escolar XXI representaba al 1,0%. Para el mismo grupo se informó que el mayor porcentaje de población que no asistía a ningún establecimiento educativo pero había asistido pertenecía al distrito escolar XIX con el 6,0%; el menor a los distritos X, XV, XVI con el 1,7% al 1,5%; y en el distrito escolar XXI era del 5,1% (793 individuos sobre una población total de 15.437). Mientras que la tasa de asistencia escolar al nivel primario en la población de 6 a 12 años en la Ciudad de Buenos Aires era de 228.440 individuos, correspondiendo al sector de gestión estatal el 58,4% y al privado, el 41,6%. En el distrito escolar XXI dicha tasa era de 9.931, correspondiendo al sector estatal el 79,3% y al privado, el 20,7%.

Para el año 2005, la Secretaría de Educación notificó las tasas de promoción, repetición y deserción. En el nivel primario del sector estatal, ellas eran del 93,7%; 3,4% y 2,0% respectivamente. Las tasas de promoción más altas eran las de 7º grado con el 98,1% y de 4º grado con el 94,0%. Las más bajas, las de 1º grado con el 90,5% y 6º grado con el 93,1%. Las tasas de repetición más altas pertenecían a 1º grado con el 6,2% y a 2º con el 3,7% siendo la más baja la de 7º grado, con el 1,0%. Las tasas de deserción más altas, por último, correspondían a 6º grado con el 2,9% y a 1º con el 2,5% y las más bajas a 3º grado con 1,8% siendo nula en 7º. Mientras que las tasas de sobre edad en el nivel primario de educación más altas correspondían a los distritos escolares IV, V y XIX con el 25,7%, las más bajas a los distritos XV y XVI con el 9,9 % y en el distrito escolar XXI, era del 24,2%.

La lectura de estos datos puede complementarse con la información sobre el nivel de necesidades básicas insatisfechas en la Ciudad de Buenos Aires para el período 2001. De la población total de 2.725.488, no tenían cubiertas sus necesidades básicas 212.489, que representan al 7,8%. Los distritos escolares con mayor porcentaje de NBI eran el XIX, con el 23,2%; el V y IV con el 21,7% y el III con el 18,6%. Los distritos escolares con menor porcentaje de población en tales condiciones eran el

³Secretaría de Educación del GCBA sobre fuentes: SE GCBA y del DINIECCE del MECyT. Últimos datos disponibles hallados en la página web del GBCBA que coinciden con el año de inicio de la investigación.

XVI, con el 2,2 % y el XVII con el 1,8%. Mientras que en el distrito escolar XXI, donde la población total es de 79.006, no tienen sus necesidades básicas satisfechas 13.022, representando al 16,5 %.

La distribución de los niveles de rendimiento y de las tasas de repetición, deserción y sobre edad a nivel nacional y distrital sigue mostrando la persistencia de la segmentación interna del sistema educativo argentino (Paviglianitti, 1988) por una parte. Por otra, la reproducción de la distribución geográfica de la pobreza en la distribución geográfica del fracaso escolar y, por consiguiente, la asociación entre las condiciones de vida desfavorables y el fracaso escolar (Fernández, Lemos y Wiñar, 1997).

1.2 Perspectivas de análisis sobre el fracaso escolar

El fracaso escolar se entiende aquí como un fenómeno educativo complejo en cuyos aspectos, causas y repercusiones se entretajan cuestiones de índole social, económica, cultural, institucional, organizacional e individual.

A continuación se presentan las principales perspectivas utilizadas en su lectura. Desde un análisis epistemológico, Ardoino (2005) señala que la noción de trayectoria proviene del campo de la física y alude a un recorrido predeterminado y modelado por el contexto exterior. Cuando la trayectoria se interrumpe sin llegar a lo programado, se trata de un fracaso. En el Diccionario de la Real Academia, el término “fracaso” alude al resultado adverso de una empresa o negocio.

En los diccionarios de Educación (Sánchez Cerezo, 1996; Perrone y Proper, 2007) el fracaso escolar se define como un resultado institucional consistente en que uno o más niños no alcancen con suficiencia los objetivos programados y propuestos para todos ellos.

Desde una perspectiva psicoanalítica, Cordié (1994) advierte que el éxito y el fracaso escolar implican juicios de valor en referencia a un ideal donde los niños en situación de “fracaso escolar” son quienes no “siguen” al programa, al grupo, al maestro. Torres (2000) hace foco, desde la psicología del aprendizaje, en el “fracaso escolar” como el rendimiento académico inferior que aleja a los niños en relación con lo esperado evolutiva y pedagógicamente según su edad cronológica, medición de la inteligencia y enseñanza recibida. Desde la sociología del sujeto, Charlot (2006) crítica el abordaje del “fracaso escolar” como una entidad y lo define como una experiencia atravesada e interpretada por los alumnos, que lleva la marca de la diferencia y la carencia en la relación con el saber y con la escuela. Con la mirada de la educación comparada, Casal y otros (1998) plantean que, a nivel del sistema educativo, el “fracaso escolar” comprende los resultados negativos de los alumnos y sus indicadores son la deserción, el ausentismo, el retraso, la repetición y las bajas calificaciones. Para Marchesi (2003) el concepto de fracaso escolar involucra tres cuestiones: los alumnos con bajo rendimiento educativo y el abandono; sus causas y consecuencias sociales y laborales en la vida adulta.

Los estudios consultados señalan que el fracaso escolar resulta de factores exógenos y endógenos al sistema educativo. Entre los factores exógenos, es general la referencia a la situación socioeconómica (nivel de ingresos del hogar, categoría ocupacional del jefe de hogar, etc), las condiciones materiales de vida (alimentación, vivienda, etc), su incidencia sobre el procesamiento de sucesos críticos (nacimientos, enfermedades, muertes, etc); la cultura del grupo de pertenencia, las familias (composición y nivel de integración del grupo familiar, clima educativo, actitudes hacia la educación, etc). Los factores endógenos señalados abarcan por ejemplo, la amplitud de la oferta educativa, la disposición de medidas compensatorias, las formas de organización y funcionamiento, el estilo de conducción, las representaciones de los docentes, la cultura escolar y las estrategias pedagógicas institucionales en respuesta al fracaso; destacándose: los criterios de evaluación; la

significatividad de los contenidos, los criterios de conformación de los grupos; las condiciones de trabajo docente y el clima institucional (Babini, 1994; Torres, 2000).

Un estudio de educación comparada de Wells (1990) sobre niños y jóvenes en “riesgo social y educativo” y sobre los programas dirigidos a ellos diferencia los tipos de factores que inciden negativamente sobre las posibilidades de aprender y tener éxito en la escuela. Los factores relacionados con la escuela incluyen: un clima escolar negativo, un currículum no significativo, las estrategias de instrucción pasivas, la desconsideración de los estilos de aprendizajes y un sistema disciplinario ineficiente. Los factores asociados al alumno comprenden una actitud negativa hacia la escuela, falta de participación, escasas relaciones con los pares, problemas de disciplina, bajo nivel de desempeño, ausentismo, drogadicción y baja autoestima. Los factores ligados a la comunidad abarcan la falta de servicios de apoyo a los alumnos y a las escuelas y el alto nivel de delincuencia. Los factores familiares engloban el bajo nivel socioeconómico, una vida disfuncional, el abuso o maltrato, la alta movilidad, la falta de involucramiento con la escuela y las bajas expectativas educativas de los padres.

Lopo (1995) desde el campo de la política, identifica las siguientes situaciones típicas de riesgo socio familiar incidentes sobre el fracaso escolar: la extrema pobreza, la desorganización familiar, el abandono material y/o moral y la falta de estimulación oportuna en cada nivel de edad.

A nivel individual, la psicología trabaja sobre trastornos del aprendizaje específicos como el trastorno de la lectura, el cálculo y la expresión escrita por déficit de atención y por comportamientos perturbadores (Torres, 2000).

Con una mirada psicoanalítica, Janin (2002) hace foco en los trastornos de aprendizaje que afectan a la memoria y al armado del pensamiento del niño. El primero concierne a las rupturas en el proceso de representación que impiden la apropiación de los saberes y limitan el logro a la repetición automática de los contenidos. El segundo es la desmentida de la realidad consistente en negar la necesidad de saber. Un tercer trastorno ocurre cuando las defensas se tornan más rígidas hasta obstaculizar la exploración de nuevos conocimientos. El cuarto reside en la dependencia de la aprobación del maestro que obtura la posibilidad de un movimiento representacional propio. El quinto trastorno aparece cuando el terror suscitado por las prohibiciones domina la escena e impide recordar; anulando así la materia prima del pensamiento.

Desde la psicopedagogía institucional, Butelman (1996) la atención sobre los elementos que dificultan la integración de los niños de sectores marginales a la escuela concurriendo en su fracaso. A saber: la discrepancia entre los marcos de referencia culturales de las comunidades de origen y la escolar; la desvalorización, descomposición y quiebra de la cultura propia; la carencia de aprendizajes de base que la escuela da por adquiridos; la rigidez de los encuadres de trabajo escolares; la operación de representaciones y expectativas de rendimiento que consolidan la marginación social vía la marginación escolar; la resistencia a la integración y la falta de capacitación adecuada de los docentes.

La lectura institucional de Fernández (1987,1998) sobre el aprendizaje como el resultado de un conjunto complejo de variables, se considera de utilidad aquí como modelo de análisis del fracaso escolar. En primer lugar, Fernández ubica las variables sociales generales que incluyen las concepciones del hombre y el modelo de sociedad imperante; las concepciones de la escuela y la educación y las demandas y mandato que dirigen a cada escuela; la situación sociopolítica y económica; la política y los recursos y las concepciones pedagógicas (la enseñanza; el rol del maestro; el rol del alumno; los resultados esperados). En segundo lugar, las variables institucionales configuradas por la historia institucional y por el estilo institucional que comprenden por una parte, los espacios, mobiliarios y recursos; las normas; la distribución de responsabilidades; el tamaño y la composición de los grupos y la cantidad y periodicidad de los contactos. Por otra, el encuadre y los supuestos formados por los fines y

objetivos; los programas, modelos de rol, materiales y metodologías de enseñanza y evaluación; el ritmo y el rendimiento esperados y las imágenes del alumno, el docente, la tarea, la situación, la relación docente alumno, lo esperado, lo permitido, lo prohibido, los sistemas de comunicación, control, decisión, entre otros. En tercer lugar, las variables grupales que comprenden la estructura y dinámica del grupo y la situación de enseñanza y aprendizaje en cuanto a su seguridad afectiva, ayuda técnica y características imaginarias y reales de la trama de relaciones. Por último, las variables individuales teniendo en cuenta la incidencia del medio y la familia. Las del alumno incluyen la imagen de sí, el nivel de aspiración, la tolerancia a la frustración y la ambigüedad, el estilo y ritmo, las aptitudes y los vínculos que definen su disposición para aprovechar la enseñanza. Las del maestro comprenden la imagen de sí y el nivel de aspiraciones, la capacidad de identificarse con el niño, el deseo de enseñar, la eficiencia técnica y la posibilidad de gratificarse con la tarea que definen su disposición a relacionarse con el alumno y enseñar (Fernández 1998, ob.cit: 42).

Una gran cantidad de estudios se dedicó a indagar las relaciones entre el origen social de los alumnos y el fracaso y éxito escolar. El Informe Coleman (1966) advirtió el bajo efecto de las variables escolares para compensar las diferencias en el desempeño asociadas a las desigualdades sociales.

La sociología de la reproducción efectuó importantes contribuciones al respecto. En su revisión de las teorías educativas, Giroux (1995) sintetiza que esta línea teórica propuso modelos macrosociales para el análisis de las relaciones entre escolarización y sociedades capitalistas desde dos posiciones: la reproducción social y la producción cultural.

Alineados en la primera de ellas, Bowles y Gintis (1976) plantearon que las escuelas tienen dos funciones en la sociedad capitalista. Una es reproducir la fuerza de trabajo mediante la selección y el entrenamiento diferenciales de los alumnos según su clase y género. La otra consiste en reproducir las formas de conciencia, disposiciones y valores para mantener las instituciones y relaciones sociales ligadas a la división jerárquica del trabajo. Ambas funciones se realizan por el “principio de correspondencia” entre la dinámica de la interacción de clase del capitalismo y la dinámica social del salón de clase. Estas nociones aportaron al análisis del fracaso escolar en relación con los mecanismos del currículum oculto operantes en las relaciones sociales del salón de clases; la articulación entre los modos específicos de escolarización –por clase y género- y los procesos sociales en los lugares de trabajo y el papel de la escuela en la formación de determinados rasgos de personalidad.

En la posición de la producción cultural, Bernstein (1977) considera que el código educacional de las escuelas organiza las formas en que la autoridad y el poder median los diferentes aspectos de la experiencia educacional. El currículum, la pedagogía y la evaluación son definidos como sistemas de mensajes cuyos principios estructurales subyacentes se asocian a las formas de control y poder social de la sociedad más amplia. El principio de clasificación regula las relaciones entre contenidos y categorías. El principio de estructuración regula la relación pedagógica determinando el grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la misma. Esta perspectiva resulta de utilidad para identificar los principios de control social que dan forma a los mensajes contenidos en las escuelas en relación con el fracaso escolar.

Baudelot y Establet (1971) y Bourdieu y Passeron (1977) hallaron correlaciones estadísticas significativas entre las condiciones socioeconómicas y familiares de vida y el rendimiento académico de los alumnos y entre la posición social de los padres y la posición escolar de los hijos, que cuestionaron el papel democratizador atribuido a la escuela.

Bourdieu (1977, 1979) introdujo el concepto de “capital cultural” para aludir a los modos de pensamiento, significados y rasgos de estilo socialmente construidos que son evaluados desigualmente según lo que las clases dominantes determinan como valioso y se heredan a través de la familia.

Bourdieu argumenta que las escuelas desempeñan un papel clave en la legitimación, producción y distribución de la cultura de esa clase en tanto sólo pueden recibir su instrucción quienes poseen el capital cultural dominante que se adquiere a través de la crianza familiar. Con lo cual, el sistema educativo contribuye a reproducir las relaciones vigentes de poder entre las clases sociales. Se trata de una reproducción de las diferencias de posiciones sociales en las posiciones escolares reproducida en las prácticas. El concepto de habitus (Bourdieu, 1994) alude precisamente al conjunto de disposiciones psíquicas que el individuo interioriza según su posición y rigen sus representaciones y prácticas como agente social perteneciente a un grupo determinado. En el estudio sobre “Las categorías del juicio profesoral” (1998) Bourdieu y Saint Martín plantean que en el conocimiento práctico de los profesores se ponen en juego sistemas de clasificación con referencia, entre otros elementos, al estilo de lenguaje, el color de piel, la vestimenta y los modales del alumno. Estas taxonomías socialmente construidas reorganizan la percepción y estructuran la práctica de los profesores incidiendo en la construcción del éxito o el fracaso escolar de los alumnos a través, por ejemplo, de la estimación de sus límites para aprender.

Desde diferentes énfasis, los trabajos de la sociología de la reproducción aquí citados han contribuido centralmente al planteo del fracaso escolar como un fenómeno relacionado con las desigualdades sociales. Las nociones propuestas por Bernstein han sido retomadas para la lectura crítica de los discursos explicativos del éxito y el fracaso escolar en las reformas educativas (Apple, 1997; Da Silva, 1997). Así como las de Bourdieu para describir y dar cuenta de la transmisión, las trayectorias escolares y académicas, las figuras del alumno que ha fracasado y las nociones escolares de inteligencia, éxito y fracaso escolar (Carli, 1999; Alliaud, 2001; Balzano, 2002; Calderón Almendros, 2005).

Con estos fundamentos de base, Kaplan (1997, 2003, 2008, 2010) ha estudiado las representaciones de los docentes sobre el talento y sus relaciones con la práctica docente y la producción del éxito y el fracaso escolar. En un estudio reciente (2010) profundizó sobre la operación de la filosofía del don y de las taxonomías escolares de los profesores como mediaciones de la práctica educativa que afectan a la subjetividad del alumno e inciden en su destino escolar. Entre sus hallazgos se destaca el recurso de los profesores a argumentos biológicos deterministas para distinguir entre quienes pueden aprender gracias a una capacidad innata y quienes tienen límites para hacerlo debido a su inferioridad natural.

Las conclusiones de la sociología de la reproducción a nivel estadístico se continúan revalidando con diferentes trabajos (Cano Sánchez y Serrano, 2001; Mella, 2002; Vera et al (2007). La investigación de Cervini (2001), preocupada por la incidencia relativa de los factores escolares y extraescolares en el nivel y la distribución de los aprendizajes escolares de Matemática y Lengua, encontró una asociación significativa positiva entre el rendimiento escolar y el nivel socioeconómico de la familia del alumno. Sin embargo, en base a los hallazgos sobre la incidencia de los factores escolares que se comentaron anteriormente, Cervini (2001) advirtió que la estratificación social de la Argentina y las desigualdades institucionales de la oferta educativa exigían tener en cuenta ambos tipos de factores y sus interacciones al estudiar la distribución social de los rendimientos escolares. Al respecto, Imperiale y Avendaño (2008) encontraron que los factores educativos eran los de mayor incidencia y mejor predictibilidad en el rendimiento de los alumnos. Entre ellos incluían la relación de los alumnos con los profesores, su interés por los alumnos, las calificaciones asignadas; la ubicación geográfica y el sector de gestión de la escuela.

La revisión de Coulon (1998) sobre la Etnometodología, subraya los trabajos paradigmáticos de la teoría del etiquetado en el campo educativo que revelaron el papel que jugaban las representaciones en el fracaso y el destino escolar de los alumnos. Cicourel y Kitsuse (1963) dieron cuenta de las

representaciones que tenían los orientadores escolares acerca de los alumnos, los consejos que les daban y las relaciones con las decisiones que éstos tomaban respecto a los estudios superiores. Rosenthal y Jacobson (1968) mostraron que las expectativas previas de los profesores sobre los alumnos (según su clase social, apariencia física, sexo, notas, hábitos lingüísticos e interacciones en el aula) afectaban la evaluación, convirtiendo esta instancia en la realización de sus profecías. Actualmente, se mantiene la preocupación por los efectos que tienen las categorías aplicadas a los niños sobre el aprendizaje y el desempeño escolar (Elichiry, 2000; Kaplan y Ferreo, 2003).

Frente a las teorías de la privación o el déficit cultural o lingüístico de los niños para tener éxito en la escuela, otras líneas profundizaron sobre el estudio de las diferencias en el desempeño en situaciones escolares y no escolares. Labov (1969) mostró que, en situaciones de marcada asimetría como la escolar, la actitud del adulto limitaba el comportamiento verbal del niño. Ferreiro (1987) y Carraher, Carraher y Schliemann (1991) pusieron de manifiesto que el fracaso de los niños de poblaciones marginales en el aprendizaje escolar del cálculo elemental y la resolución de problemas discrepaba con su buen desempeño al calcular con dinero y efectuar transacciones comerciales en la feria. Las reediciones de las teorías del déficit en los últimos años despertaron críticas por dañar la credibilidad de las familias para monitorear la educación (Mucchielli, 2001) y la motivación de los niños (Guevara, 2005).

Los estudios sobre el currículo oculto (Jackson, 1968; Giroux y Purple, 1982) como conjunto de normas, representaciones y valores no explícitos transmitidos a través de las reglas subyacentes que estructuran la vida en las aulas y las formas de enseñanza contribuyeron a su análisis como vehículos de socialización y mecanismos de control social diferenciales según el grupo y la clase de pertenencia de los alumnos. El trabajo de Keddie (1971), por ejemplo, mostró cómo las tipificaciones de habilidad que los maestros aplicaban a los alumnos, definían el modo de enseñar los mismos temas y el logro o la reprobación.

Desde la teoría de la resistencia, los trabajos de Willis (1977, 1981) arrojaron luz sobre las dinámicas a través de las cuales la oposición de los estudiantes de clase obrera a la vida escolar contribuía al fracaso y a la dominación socioeconómica.

Más recientemente Perrenoud (2008) plantea que el fracaso nace de las discontinuidades entre la cultura familiar y la escolar y de la insensibilidad de la escuela ante las diferencias.

El estudio del fracaso escolar como una experiencia subjetiva ha sido abordado por la psicología clínica y también por la sociología del sujeto, que articula psicología clínica y antropología. En esta línea, se inscribe el aporte de Charlot (2006) sobre el fracaso escolar como –según se citó anteriormente– la experiencia que ocurre en el transcurso de la historia de un sujeto. Este se halla confrontado a la necesidad de aprender, para volverse humano y conquistar su independencia, en un mundo donde se le presentan distintos tipos de saberes. El sujeto, plantea, se moviliza en la actividad de aprender si internamente puede investirla de sentido con respecto a sus expectativas, experiencias, concepciones, relaciones e imagen de sí. Si, además, en el intercambio con el mundo que ella supone, encuentra fines deseables y recursos diferentes de sí. Por consiguiente, “se aprende cuando se tiene ocasiones de aprender” en un espacio y tiempo compartido con otros, donde se ponen en juego relaciones sociales, didácticas, de saber e identitarias. En el cruce de tales relaciones, el éxito escolar tiene un efecto de seguridad y reforzamiento narcisista mientras que el fracaso conduce a la construcción de una imagen desvalorizada de sí que se acompaña de un intenso sufrimiento narcisista.

La literatura revisada da cuenta de diferentes tipos de consecuencias del fracaso escolar. Unas residen en la disminución en cantidad y calidad del aprendizaje (Molina García y García Pascual, 1984; Babini, 1994). A ellas suele asociarse el bajo rendimiento, la reiteración de la repetición y el ausentismo

que preceden a la interrupción de la trayectoria escolar (Dawson, 1998; Thurlow 1995) y limitan el acceso a la educación.

A este fenómeno refieren las nociones de “efecto mateo” (Walberg y Tsai, 1983) “al que tiene se le dará más, pero al que no tiene aún lo que tiene se le quitará” y el “principio de avance acumulativo cuantitativo y cualitativo en educación” (Sirvent, 1992) “quien más educación formal tiene, más y mejor educación o aprendizaje permanente demanda y se apropia a lo largo de toda su vida”. La reducción de las posibilidades de articular demandas efectivas - aspiraciones educativas que se traducen en alguna instancia destinada a jóvenes y adultos en un momento determinado- y sociales -expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas- de educación (Sirvent, 2006: 21) concurre al aumento de la población en situación educativa de riesgo (Sirvent, 2007). Esta noción define la probabilidad estadística que tiene la población con primaria incompleta, completa o secundaria incompleta, de quedar marginada de diferentes maneras y en diferentes grado de la vida social, política o económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas.

Otro tipo de consecuencias se relaciona con el impacto del fracaso escolar en la subjetividad. El sufrimiento generado por esta experiencia suele afectar a la estima de sí y puede conducir a la inhibición intelectual (Luzuriaga, 1972; Cordié, 1994; Lozano y Nosei, 2001) y a los problemas de comportamiento (Byrd, Weitzman y Avinger, 1997).

Lozano y Nosei (2001), retomando los aportes de Cordié, parten de que el sujeto se relaciona con el mundo como una unidad integrada que, para desarrollar esa relación, necesita de un Otro social y cultural que lo provea del ámbito vincular donde le sea posible apropiarse instrumentalmente de la realidad mediante el aprendizaje. El dolor ante la imposibilidad de ser reconocido por ese Otro o la amenaza de exclusión social suscitan un sufrimiento psíquico intenso que se manifiesta sobre todo como inhibición intelectual. Esta consiste en la negativa a incorporar los conocimientos, el lenguaje y las herramientas necesarias para subsistir en el mundo social. Por eso se considera que está al servicio de la pulsión de muerte. El entorno vincular social de la escuela se configura como eminentemente amenazador para el alumno cuando no reconoce sus necesidades y lo caracteriza como “el que no puede”. Entonces, el alumno recurre a las huidas y las agresiones bajo la vivencia de ansiedades persecutorias intensas con desconfianza hacia el adulto y de sentimientos de rebeldía, impotencia, inseguridad y autodesvalorización. Desde esta lectura, las posibilidades de cambio se relacionan con que el alumno revierta la imagen de otro omnipotente y de sí fracasado a través del establecimiento de un vínculo con el adulto basado en la confianza.

2. Las REAS (respuestas educativas alternativas)

Frente al problema del fracaso escolar, se ha configurado un complejo y vasto campo de respuestas educativas. Como ya se explicitó a esta investigación de tesis le interesan las que se definieron como Respuestas Educativas Alternativas, particularmente cuando funcionan en el nivel primario de gestión estatal y no se plantean como una instancia terminal para cumplir la obligatoriedad escolar.

El estado de la cuestión sobre las REAS se presenta a través de diferentes aproximaciones. En una se informa sobre REAS en funcionamiento y en otra aproximación, sobre investigaciones de REAS para el período 1998-2005, año límite correspondiente al inicio de esta investigación. A continuación, se sintetiza un estudio realizado fuera del período considerado debido a que se localiza en la Ciudad de Buenos Aires y las REAS estudiadas tienen contacto con el caso de esta investigación de tesis. En lo sucesivo se identifican los aportes y los vacíos que se derivan del examen crítico del campo investigativo

revisado. Luego, se sintetizan los hallazgos de otros estados de la cuestión que completan y validan dichas conclusiones. En la última aproximación, se resumen los aportes, a la comprensión de las REAS, que proceden del marco teórico de base de esta investigación.

2.1 REAS en funcionamiento para el período 1998-2005

Durante el período delimitado se desarrollaron gran cantidad de REAS. Sin embargo, el material sobre su funcionamiento resultó escaso, generalmente no sistemático y de difícil localización. Las REAS de las que se obtuvo material suficiente para el análisis conforman los setenta casos sobre los que se informa enseguida.

Los materiales correspondieron a libros (9), artículos en revistas especializadas (17), artículos en revistas de difusión (10), ponencias (14), informes de investigación (4), estados de la cuestión (4) y documentos oficiales de difusión (12).

El total de 70 REAS analizadas se distribuye geográficamente en la Argentina (27); América Latina (12: 4 en Brasil, 2 en Chile, 2 en Colombia, 2 en México y 2 en Uruguay); Estados Unidos (13) y Europa (18: 1 en Escocia, 6 en España, 3 en Francia, 6 en Inglaterra, 1 en Noruega, 1 en Suiza).

El listado que sigue presenta los casos mediante el nombre dado a la REA, sus destinatarios y ubicación geográfica.

1. Programa Nacional de Inclusión Educativa "Todos a Estudiar" para niños y adolescentes fuera del sistema escolar, en Argentina.
2. Experiencia de Gabinete Psicopedagógico para niños con dificultades de aprendizaje en Buenos Aires, Argentina.
3. Proyecto "Escuela no graduada" para niños con "fracaso escolar" en Buenos Aires, Argentina.
4. Programa "Deserción Cero", para adolescentes desertores en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
5. Proyecto Grados de Nivelación para niños desertores del nivel primario, en Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
6. Proyecto de Apoyo en contraturno en escuelas para los alumnos de 5° grado con sobre edad, en Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
7. Programa Zona de Acción Prioritaria para niños con fracaso escolar, en Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
8. Estrategias de prevención del fracaso escolar en escuelas, para niños con fracaso escolar, en Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
9. Proyecto Canadiense Argentino de Educación Básica Alternativa en escuelas, para niños de zonas urbanas marginales en Santa Fe, Argentina.
10. Escuela "Nueva Esperanza" para niños de la comunidad toba con fracaso escolar en Santa Fe, Argentina.
11. Proyecto "Un modelo alternativo de promoción" en escuelas, para alumnos con sobre edad en Santa Fe, Argentina.
12. Proyecto de Grados de Apoyo y Recuperación para alumnos desertores y repitentes en una escuela primaria en una zona urbana marginal de la provincia de Santa Fe, Argentina.
13. "Proyecto de Avance Continuo" en una escuela para alumnos que repitieron en Santa Fe, Argentina.
14. Escuelas Flotantes para niños desertores de zonas rurales, en Entre Ríos, Argentina.
15. Propuesta de Alfabetización Inicial en escuelas para niños que repiten, en Corrientes, Argentina.
16. Grupo de Promoción de Acciones Regionales para la Educación y la Sociedad por docentes y auxiliares bilingües para niños de comunidades indígenas, en Chaco, Argentina.
17. Escuela mapuche en Neuquén, Argentina.
18. Proyecto de educación compensatoria para alumnos en riesgo escolar, en Tucumán, Argentina.
19. Experiencia en un Centro Educativo para adolescentes de comunidades autóctonas y sectores marginales en Formosa, Argentina.
20. Intervención pedagógica en primer grado para niños que repitieron y con sobre edad, en San Luis, Argentina.
21. Clases de apoyo en la escuela para niños con alto ausentismo en San Luis, Argentina.
22. Proyecto Institucional de mejora del rendimiento en lengua y matemática, para niños con sobre edad y desertores en Chubut, Argentina.
23. Proyecto institucional "Escuela No Graduada", para niños que desertaron y/o repitieron en Córdoba, Argentina.
24. Proyecto de Escolarización Alternativa para adolescentes repitentes del 2° año de nivel medio, en Córdoba, Argentina.
25. Nueva metodología de alfabetización en una escuela para niños de primer ciclo, en Jujuy, Argentina.

26. Tutorías en una escuela para alumnos con bajo rendimiento en Mendoza, Argentina.
27. Proyecto de articulación nivel primario- nivel medio para niños en riesgo de deserción, en Mendoza, Argentina
28. Proyecto de Reorganización de la Trayectoria Escolar con Clases de Aceleración, para niños y jóvenes con sobreedad, en Brasil.
29. Programa Piloto de Aceleración del Aprendizaje, para niños con sobreedad, en Brasil.
30. "Proyecto de educación de calidad en la zona rural" para niños no escolarizados de una zona rural, en Brasil.
31. Política de Escuela organizada en ciclos para alumnos que han repetido y desertado, en Brasil
32. Proyecto "Una comunidad en torno a la infancia y la juventud" para niños y jóvenes desertores, en Chile.
33. Experiencia "Comunidad que construye escuela" para niños y adolescentes de una zona urbano marginal, en Chile.
34. Programa Escuela Nueva en escuelas para niños de zonas rurales, en Colombia.
35. Programa "Escuela busca al niño/a" para niños que nunca fueron o desertaron de la escuela, en Colombia
36. Centros de Transformación Educativa para alumnos que han repetido o desertado, en México
37. Programas de educación comunitaria y telesecundaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo para niños de zonas rurales y comunidades indígenas, en México.
38. Programa del Maestro Comunitario para niños con fracaso escolar en extrema exclusión social, en Uruguay
39. Aulas Comunitarias de Ingreso al Nivel Medio para adolescentes que repitieron en el nivel primario o ingresaron y desertaron del nivel medio, en Uruguay
40. Escuelas Aceleradoras para alumnos en riesgo de fracaso escolar, en Estados Unidos.
41. Propuesta de prácticas efectivas de lectura y un currículum desafiante para estudiantes en riesgo, en EE. UU
42. Promoción de la Autoeficacia para estudiantes con déficit de atención, en EEUU
43. Programa de intervención primaria en lectura y habilidades en una escuela para niños con fracaso escolar, en EE.UU
44. Proyecto de mejora de la calidad educativa para niños de barrios pobres, en EEUU
45. Un modelo colaborativo de formación docente para asistir a estudiantes en riesgo, en EEUU
46. Formación de padres para colaborar en el aprendizaje de la lectura desde el hogar, para niños con fracaso, en EE UU
47. Proyectos de instrucción diferenciados para estudiantes con problemas emocionales y de comportamiento, en EEUU
48. Programa de Educación Alternativa de la Asociación Big Bayou para jóvenes en riesgo de fracaso escolar, en EEUU.
49. Asistentes de apoyo para prácticas de lectura efectivas, para niños en riesgo de fracaso escolar, en EEUU
50. Software constructivista de álgebra para estudiantes con fracaso escolar, en EE.UU
51. Programa «Successforall» de intervención pedagógica para niños en riesgo de fracaso escolar y social, en EEUU
52. Programa Performance Learning Center de preparación, acción, reflexión y celebración en una escuela alternativa para estudiantes con fracaso escolar y actitudes negativas hacia la escuela, en EEUU
53. Programa TransitionalOption de renovación de la esperanza en el propio potencial para el éxito académico para niños y adolescentes con fracaso escolar y actitudes negativas hacia la escuela, en Escocia
54. Experiencia para elevar el autoconcepto de alumnos con dificultades de aprendizaje, en Madrid, España.
55. Programas de Diversificación Curricular (PDC) y Programa de Garantía Social (PGS) para alumnos con repetición y dificultades en la promoción, en España.
56. Paquete didáctico virtual e interactivo para adolescentes con fracaso escolar en España.
57. Experiencia de Desarrollo comunitario para enfrentar el fracaso escolar entre los centros educativos y los servicios de la comunidad, para niños de barrios periféricos, en España.
58. Programa CORAL de intervención socio cognitiva para estudiantes de contextos desfavorecidos social y culturalmente, en España
59. Mejora de los procesos de lectura a través del Programa MATEL en escuelas, para estudiantes de zonas rurales, en España
60. Dispositivos de prevención y tratamiento del ausentismo y de la desescolarización para adolescentes desertores en Francia.
61. Colegio de Zona de Educación Prioritaria para alumnos con sobreedad, en Francia.
62. Colegio Liceo Experimental para alumnos con sobreedad y/o desertores, en Francia.
63. Autoeficacia y su relación con el rendimiento para niños en riesgo de fracaso escolar, en Inglaterra
64. El aprendizaje colaborativo en las clases, para niños en riesgo de fracaso escolar, en Inglaterra
65. El grupo colaborativo en las escuelas, para niños en riesgo de fracaso escolar, en Inglaterra
66. Agrupamientos alternativos, para niños en riesgo de fracaso escolar en Inglaterra
67. Escuela comprensiva del Programa "FreshStart" para alumnos con bajo rendimiento, en Inglaterra.
68. Asistentes de enseñanza para alumnos con dificultades de atención, en Inglaterra.
69. La facilitación de la enseñanza diferenciada para niños con dificultades de aprendizaje, en Noruega

70. Programa de Empoderamiento de la Juventud (tranquilidad, guía y descubrimiento personal) para jóvenes desenganchados en Suiza

Este conjunto de REAS se describió con una categorización por nivel educativo; tipo de diseño; amplitud de la cobertura; destinatarios; resultados esperados en los destinatarios y ubicación geográfica y organizacional respecto a la escuela común. El cuadro que sigue presenta esta sistematización.

Respuestas Educativas Alternativas relevadas para el período 1998-2005		
Nivel educativo	Tipo de diseño ⁴	Cobertura
<ul style="list-style-type: none"> • Primario (47) • Medio (23) 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas (22) • Proyectos piloto (19) • Proyectos institucionales (17) • Acciones (12) 	<ul style="list-style-type: none"> • Una escuela (27) • Dos o más escuelas (18) • Dos o más regiones (geográficas o educativas) (16) • Una región (geográfica o educativa) (9)
Destinatarios	Resultados esperados en los destinatarios	Ubicación geográfica y organizacional con respecto a la escuela común
<ul style="list-style-type: none"> • Definidos por expresiones del fracaso escolar (44) • Definidos por el contexto cultural o social de pertenencia (26) 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitación del fracaso escolar y corrección de la trayectoria (28) • Mejora del rendimiento en el aprendizaje en general y/o por áreas específicas (22) • Cumplimiento de la educación obligatoria y/o continuación de los estudios (13) • Mejora de la imagen de sí y de la relación con el aprendizaje (7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro de la escuela e incorporada a su funcionamiento (38) • Dentro de la escuela sin contacto con su funcionamiento (14) • Dentro de la escuela e incorporada a su funcionamiento y fuera de la escuela (11) • Fuera de la escuela sin contacto con su funcionamiento (7)

La mayoría de las REAS informó como **tipo de diseño**, los *programas*, entre ellos “Programa del Maestro Comunitario” (Uruguay), “Programa de Garantía Social” (España) y “Programa de Diversificación Curricular” (España) y los *proyectos piloto*, por ejemplo, el “Proyecto Canadiense Argentino de Educación Básica Alternativa” (Argentina); el “Proyecto Piloto de Reorganización de la Trayectoria Escolar, las Clases de Aceleración” (Brasil). En menor medida, se presentaron como proyectos institucionales, entre otros “Proyecto institucional Escuela No Graduada” (Argentina) y como otro tipo de acciones, en el caso de la “Propuesta de Alfabetización Inicial” (Argentina).

Las REAS **cubrían** en general una sola escuela o bien se extendían a *varias escuelas* y en tercer lugar a *dos o más regiones (geográficas o educativas)* y por último, a *una región*.

Los **destinatarios** se definían en primer lugar por las expresiones del *fracaso escolar* en términos de “niños entre 9 y 15 años con sobre edad”, “en situación de deserción escolar”, “repitentes”, “de bajo rendimiento”, “desenganche escolar”, “desescolarización”, “salida del sistema” o “con alto ausentismo”. En segundo lugar por el *grupo o el contexto de pertenencia* como “población urbano marginal”, “de exclusión”, “de riesgo”, “comunidad toba” o “grupos indígenas”.

La mayoría de las REAS se proponía como **resultado** *evitar el fracaso y corregir la trayectoria* en términos de “la regularización de la trayectoria escolar”; “la disminución del índice de repitencia en primer grado”; “la inclusión y permanencia en el sistema de los alumnos que repitieron varias veces”, “la reducción del desfasaje edad/curso” o “el desarrollo de una trayectoria escolar sin tropiezos”. En segundo lugar, esperaban una *mejora del rendimiento en general y/o por áreas específicas*. Por ejemplo, promover el rendimiento académico, la comprensión y velocidad lectora o el manejo de la operatoria matemática. En tercero, el *cumplimiento de la educación básica y/o la continuación de los estudios*. En último lugar, las REA se plantearon como principal resultado que los alumnos *mejoraran la imagen de sí y su relación con el aprendizaje*. El programa “Swindon Youth Empowerment” (Suiza) apuntaba al compromiso y la motivación con el aprendizaje y la mejora del comportamiento. El programa “Transitional Option” (Escocia), a la renovación de la esperanza de los alumnos en su potencial para tener en el ámbito académico.

⁴Proyecto institucional: plan de acción diseñado e implementado por una escuela en base al diagnóstico de necesidades y dificultades. Proyecto piloto: plan de acción puesto a prueba para responder a una situación problemática. Programa: plan compuesto por un conjunto coordinado de proyectos que responden a diferentes aspectos de una situación problemática. Acciones: intervenciones y asesoramiento de equipos externos y medidas y actividades desarrollados por distintos actores del sistema educativo en respuesta a una situación problemática.

En cuanto a la **ubicación geográfica y organizacional con respecto a la escuela común**, las REAS se hallaban en primer lugar *dentro de la escuela e incorporadas a su funcionamiento*. Es decir que las condiciones alternativas de la REA incidían en la escuela en su conjunto. Por ejemplo, en la *Escuela Abierta* (Francia), la modificación de la organización del tiempo diario y anual, la implementación de los contratos pedagógicos y la gestión cooperativa se aplicaron al conjunto del establecimiento. Los principios pedagógicos de las escuelas del Programa “*Success for All*” (Estados Unidos) intervinieron sobre la organización de la escuela y de cada aula. “*Las Escuelas Aceleradoras*” (EE.UU), enmarcadas en la propuesta de Dewey, modificaron sus prioridades, implementaron la investigación como método de trabajo y apostaron al enriquecimiento y la aceleración del aprendizaje.

En segundo lugar, las REAS funcionaban como un *espacio paralelo dentro del edificio escolar*. En estos casos, la REA se ubica materialmente dentro de la escuela pero sus condiciones alternativas no afectan a la misma. Entre ellos, el “*Proyecto de Grados de Apoyo y Recuperación*” (Argentina) implementado en una escuela primaria frente a los altos índices de deserción y repetición, donde los maestros comunes atendían de manera individualizada a los niños –separados del grado común- hasta que en base a diferentes evaluaciones se decidía su permanencia o su retorno al grado.

En tercer lugar, se ubicaban *dentro y fuera del ámbito escolar*. En algunos casos, incidiendo sobre su funcionamiento y en otros, sin afectarlo. En el “*Programa del Maestro Comunitario*” (Uruguay) para la línea de acción de alfabetización en hogares, por ejemplo, el equipo docente de la escuela seleccionaba a las familias que serían visitadas por la maestra comunitaria para orientarlas en el acompañamiento de los aprendizajes escolares del niño. Los “*Centros de Recursos*” (Francia), dispositivo de prevención del ausentismo, estaban conformados por docentes de las escuelas y asistentes sociales de la comunidad que ayudaban a los alumnos a profundizar sus conocimientos en contra turno.

En último lugar, las REAS se ubicaban *fuera de la escuela sin contacto con su funcionamiento* como el proyecto “*Una comunidad en torno a la infancia y la juventud*” (Chile) que, con el objetivo de que los niños y jóvenes culminasen el nivel primario y se formasen para el trabajo ofrecía talleres de oficios, de nivelación de estudios y actividades artísticas y de desarrollo personal.

En algunas REAS, esta característica era identificada entre las condiciones que favorecían el alcance de los resultados esperados. Como en el caso de las “*Escuelas Aceleradoras*” (EE.UU) o el *Programa Aulas Comunitarias*” (Uruguay) privilegiaba su ubicación en contextos próximos a las escuelas primarias y las ONGs que venían trabajando con los adolescentes destinatarios, para una futura inserción en los liceos.

El análisis de las 70 REAS, desde la interrogación por las condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños, dio lugar a un sistema de categorías que identifica los tipos de condiciones alternativas diseñadas e implementadas para alcanzar los resultados esperados; los movimientos que favorecen y concurren a lograrlos y las condiciones no planificadas que contribuyeron en el mismo sentido.

En el cuadro se sintetiza la descripción que se amplía a continuación.

Las condiciones alternativas diseñadas e implementadas para alcanzar los resultados esperados	
La organización pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos • actividades • promoción • tiempo
La propuesta didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • currículum • enseñanza • evaluación
La docencia	<ul style="list-style-type: none"> • capacitación

	<ul style="list-style-type: none"> • figuras docentes • cualidades y actitudes
La relación con la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • la comunidad como agente de la REA • la REA como agente de la comunidad
Al logro de los resultados esperados concurren	
El movimiento favorecido por las condiciones alternativas	
<ul style="list-style-type: none"> • la creación de un ambiente de promoción de los logros del alumno • el predominio de un clima de confianza, cariño y trabajo • la desactivación de los estereotipos del “fracasado escolar” • el compromiso y la participación de las familias en el acompañamiento del niño 	
las condiciones no planificadas	
<ul style="list-style-type: none"> • la ubicación geográfica y organizacional con respecto a la escuela común • la disposición de un espacio material propio • la presencia de personas que impulsen la respuesta 	

Dentro de las **condiciones alternativas diseñadas e implementadas para alcanzar los resultados esperados**, las relativas a la **organización pedagógica** apostaban al *cambio en los criterios de formación de los grupos de alumnos, en la oferta de actividades, en la promoción y en la distribución del tiempo.*

Los criterios implementados para *la formación de los grupos* comprendían los niveles de avance en los contenidos como en la “*Escuela No Graduada*” (Argentina), los intereses por temas para algunas áreas de conocimiento en el caso del “*Proyecto de Avance continuo*” (Argentina), cantidades menores de integrantes a las establecidas oficialmente, como en las “*Clases de Aceleración*” (Brasil) que fijaban el máximo en 25 alumnos y en el “Programa de Educación Comunitaria” (México) que abría un grupo contado con un mínimo de 5 alumnos.

La *oferta de actividades* se ampliaba incluyendo tutorías, talleres obligatorios y optativos académicos, recreativos (deportes, juegos), culturales (plástica, artesanía) o técnicos profesionales (carpintería, huertas); jornadas especiales y encuentros para padres. El proyecto “*La educación compensatoria: afrontando dificultades*” (Argentina), por ejemplo, ofrecía apoyo escolar; talleres de “Personalización educativa y metodología de estudio” y una página web institucional. Para la *promoción*, se recurría a la flexibilización de la gradualidad. El proyecto “*Un modelo alternativo de promoción*” (Argentina) por ejemplo, implementó la promoción por tres niveles y la “*Escuela no graduada*” (Argentina) la promoción por asignatura.

La *organización del tiempo* se modificó mediante su extensión o redistribución diaria y/o anual. Algunas REAS, como el “*Proyecto Grados de Apoyo*” (Argentina) implementaron clases en contra turno para los alumnos con sobre edad que asistían a los grados comunes. La “*Escuela Abierta*” (Francia) abrió talleres recreativos y culturales en contra turno durante el ciclo escolar y clases para la preparación de exámenes durante los recesos.

Las condiciones ligadas a la **propuesta didáctica** comprendían en cuanto al *currículum*, la selección de contenidos básicos, la organización por áreas o temas, la adaptación al contexto o el sujeto y la orientación vocacional. El *Centro Educativo para adolescentes de comunidades autóctonas* (Argentina) desarrolló un currículum intercultural bilingüe incorporando como contenidos articuladores de las diferentes asignaturas, la demografía de las comunidades, la salud y los hábitos alimenticios y la cría y el manejo del ganado.

Para la *enseñanza* se recurría a la adaptación e individualización al alumno; la instrucción intensiva en habilidades básicas; la promoción del aprendizaje activo o cooperativo; la asistencia en el uso de materiales autoguiados como guías y paquetes informáticos o los acuerdos de tareas mediante proyectos y contratos. El *Programa CORAL* (España) de intervención sociocognitiva se centraba en la enseñanza individualizada en grupos pequeños orientados al aprendizaje cooperativo, a través de la

implementación de secuencias con niveles progresivos de dificultad y tareas presentadas como juegos para favorecer la motivación y el desempeño exitoso. Cada secuencia constaba de los siguientes pasos: discusión introductoria, trabajo independiente, trabajo en grupo y síntesis final.

Para la *evaluación*, las REAS apelaron a la participación de los alumnos, la diversificación de los instrumentos, la ampliación de las instancias y el énfasis en los procesos. El *Programa MATEL* para el desarrollo de la eficacia lectora mediante la mejora de la velocidad y la comprensión en la lectura, por ejemplo, introdujo la evaluación individual de cada alumno sobre su rendimiento, las sesiones de reflexión compartidas entre docentes y alumnos sobre las dificultades en la lectura y las entrevistas individuales para monitorear el proceso de entrenamiento lector.

Con respecto a **la docencia**, un conjunto de REAS apostó a *la capacitación*. El *Proyecto Canadiense de Educación Básica Alternativa* (Argentina) brindó cursos para la “mejora de las prácticas didácticas” basados en la implementación de un currículum alternativo. La “*Propuesta de Alfabetización inicial*” (Argentina) capacitó a los docentes para incorporar la lengua materna de los niños –el guaraní– en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Otras REAS se centraron en la creación de *nuevas posiciones docentes* como el maestro comunitario, el maestro artesano, el maestro bilingüe, el facilitador o el asistente de lectura. Por ejemplo, en los *Programas de Educación Comunitaria* (México) el Instructor comunitario diseña proyectos de integración de las diferentes áreas y los articula con programas sociales, culturales y sanitarios existentes como los programas de Educación para la salud, Caravanas Culturales y de Investigación y Recopilación de Tradiciones Orales Populares.

O bien las REAS hicieron énfasis en el desarrollo de las *cualidades y actitudes* de los docentes como elliderazgo, la autonomía, el no autoritarismo, la flexibilidad y la dedicación a los alumnos. La “*Propuesta de prácticas de lectura efectivas y un currículum desafiante*” (EEUU) recalcó la importancia del compromiso docente para mejorar las prácticas, su capacidad para seleccionar contenidos interesantes, organizar actividades significativas y usar asistencias y su creencia sobre las posibilidades de éxito académico de todos los niños. .

Las condiciones asociadas a la **relación con la comunidad** se basaron bien en *la intervención de la comunidad*, como en la *Escuela toba “Nueva Esperanza”* (Argentina) donde las autoridades de la escuela y el Consejo de idóneos de la comunidad proponían las acciones, diseñaban las propuestas y tomaban decisiones conjuntamente. O bien en *la interacción de la REA con las organizaciones sociales y culturales* para ofrecer recursos y actividades educativas, culturales y recreativas, como en la *Experiencia de desarrollo comunitario* (España).

Las REAS estudiadas tendieron a articular las diferentes condiciones alternativas alrededor de una de ellas como eje. En general, cumplieron esa función las condiciones tocantes, en primer lugar, a la organización pedagógica y, en segundo lugar, a la propuesta didáctica. En tercero, aquellas ligadas a la docencia y en último, a la relación con la comunidad. El “*Proyecto de Avance continuo*” (Argentina) por ejemplo, aplicó la organización de los contenidos por áreas temáticas para formar grupos que trabajaban en talleres de 90 minutos y en grupos lectores de 45 minutos de duración. Cada maestro se ocupaba de un taller por área y la promoción resultaba de la evaluación conjunta del docente, la dirección y el alumno. Además se realizaban asambleas de alumnos sobre la vida institucional. El “*Proyecto de reorganización de la trayectoria escolar*” (Brasil) modificó la organización pedagógica mediante el agrupamiento de los niños en tres niveles, la ampliación del tiempo diario y anual y la incorporación a la oferta de actividades de clases de apoyo semanales y en los períodos de receso. A estas condiciones se articularon una propuesta pedagógica consistente en la articulación de los contenidos curriculares con la vida de los alumnos y una capacitación docente orientada a los aspectos relacionales del proyecto.

Según los materiales hallados, estas condiciones contribuyeron al alcance de los resultados esperados en los alumnos y de su desarrollo más pleno como personas. También han llevado a la instalación de condiciones no planificadas y al desarrollo de movimientos que concurrieron con el alcance de los mismos. Entre ellos, el enriquecimiento de las prácticas docentes, el buen clima institucional y la desactivación de los estereotipos sobre los alumnos con algún tipo de fracaso escolar. Según se informa, durante el desarrollo del “*Proyecto de Escolarización Alternativa*” (Argentina), los docentes fueron modificando su mirada de los alumnos como “apáticos, irónicos, agresivos, desatentos, maleducados” hacia una mirada más compleja de su situación escolar que también incluía la percepción de actitudes positivas y logros como “la cortesía, el interés y el cumplimiento de la tarea”.

Los tipos de condiciones identificados son consistentes con las condiciones que Druian y Buttler (2001) hallaron en su estudio de programas alternativos exitosos: el liderazgo y el compromiso docente, su convicción y expectativas altas sobre el éxito académico de los alumnos, la enseñanza individualizada, el apoyo al aprendizaje y la evaluación continua con participación de los alumnos. Así como con las conclusiones de la línea de Eficacia Escolar de Murillo Torrecilla (2003) que resaltan el papel del clima positivo y centrado en el aprendizaje del centro educativo y el aula, el liderazgo docente y el trabajo en equipo, una adecuada formación docente de base y continua, la estabilidad del personal, las metas compartidas y las expectativas de logro altas.

Además son consistentes con otros trabajos consultados. Entre ellos el de Cervini (2001) quien precisó los factores institucionales que incrementan el rendimiento de los alumnos, ‘controlando’ su efecto por el nivel socioeconómico de la escuela y del alumno. A saber: la disponibilidad de espacios en la escuela y de recursos didácticos en el aula, de mayor impacto en grupos reducidos; el tamaño pequeño a mediano de los grupos; los ambientes ordenados de trabajo con reducción del conflicto y la violencia; la importancia dada a la evaluación; la cohesión entre los actores; la definición clara de los objetivos; la ampliación del tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje; la producción de materiales de trabajo para los alumnos por los docentes; la gratificación y el refuerzo positivo al alumno y las expectativas educativas altas del maestro y del grupo de compañeros; la ayuda de los padres en el hogar, su contacto con la escuela y la percepción positiva del maestro al respecto.

También concurren con los señalamientos de Terigi (2009, 2010) sobre los rasgos de comunes a las respuestas con éxito para niños y adolescentes que hayan vulnerados sus derechos educativos. El primero es la visibilización de estos sujetos gracias al tamaño reducido de los grupos, la aproximación del maestro a cada uno de ellos y el desarrollo de actividades que involucran su participación activa. El segundo, la centralidad otorgada al aprendizaje mediante la estimulación de la curiosidad y la confianza en las posibilidades de aprender del niño. El tercer rasgo reside en el trabajo con las familias para incorporarlas a un rol más activo y positivo con respecto a aquel donde las sitúa habitualmente la escuela cuando los niños fracasan.

2.2 El campo investigativo sobre REAS en el período 1998-2005

El estado de la cuestión del campo investigativo se elaboró en base a 39 estudios correspondientes a investigaciones (33) y estados del arte (6) efectuados en Argentina (7); América Latina (3); Estados Unidos (13); Europa (16: Escocia 1; España 4; Francia 2; Inglaterra 7; Noruega 1; Suiza 1).

Los materiales se localizaron a través de los descriptores: alternativo, innovación, desarrollo, nivel primario, fracaso, estudiantes en riesgo.

Para ordenar la información disponible, los estudios se describieron por su tema, área problemática, campo de conocimiento y diseño metodológico. El cuadro que sigue presenta dicho ordenamiento.

Estudios sobre REA			
Tema	Área Problemática	Campo de conocimiento	Diseño metodológico
<ul style="list-style-type: none"> • la REA en tanto programa, proyecto o acción (29) -alternativa (16) -compensatoria (8) -innovadora (5) • los factores y los procesos incidentes en la mejora del rendimiento en general y/o por áreas específicas (10) 	<ul style="list-style-type: none"> • las condiciones de la REA favorables al alcance de los resultados esperados en los destinatarios (27) • las condiciones y el desarrollo de la REA (8) • la relación de la REA con la escuela y el sistema educativo (4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica (13) • Análisis organizacional (8) • Psicología (7) • Administración y Política de la educación (6) • Sociología (5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuantitativo cualitativo (14) • Cualitativo (15) • Cuantitativo (10)

La mayoría de los estudios definieron como **tema** a las *REAS en tanto programa, proyecto o acción*. Por ejemplo, a “las escuelas y programas públicos alternativos para estudiantes en riesgo de fracaso escolar” (EE.UU); al “Proyecto de Escolarización Alternativa” (Argentina) o al “Proyecto de Empoderamiento” (Suiza). En segundo lugar, a *los factores y los procesos incidentes en la mejora del rendimiento en el aprendizaje*, entre ellos: las “clases pequeñas para alumnos con bajo rendimiento” (EE.UU); el “aprendizaje cooperativo” (Inglaterra) o el “estilo docente” (Inglaterra).

Las **áreas problemáticas** indagaron en primer lugar sobre *las condiciones de la REA favorables al alcance de los resultados esperados en los destinatarios*. Por ejemplo, Pugalee (2001) se focalizó en el impacto de un programa constructivista sobre el aprendizaje del álgebra; Boykin, Coleman, Lilja y Tyler (2004) en los modos en que incide el tamaño del grupo clase sobre el rendimiento de los alumnos; Savage y Carless (2005) en el papel cumplido por los asistentes de lectura para mejorar las prácticas de los niños. En segundo lugar, los estudios indagaron sobre *las condiciones y el desarrollo de la REA*. Kleiner, Porch y Farris (2002) se ocuparon de la situación del personal y los servicios de las REAS para el período 2000-2001 en los Estados Unidos. Vega y Arencibia (2005), del proceso llevado adelante por un centro educativo que, para revertir los altos índices de fracaso escolar, apostó al desarrollo comunitario y Jolliffe (2005) del proceso de implementación del aprendizaje cooperativo. En tercer lugar, se preguntaron por la *relación de la REA con la escuela y el sistema educativo*, como Druian y Butler (2001) que examinaron los puntos de contacto entre las REAS exitosas y las escuelas efectivas y González, Nieto, Portela y Escudero (2004) que atendieron a los modos de respuesta de los centros escolares a las REAS.

Los **campos de conocimiento** desde los que se abordaron estas cuestiones comprendieron la *Didáctica* general o específica. Por ejemplo, desde la didáctica de la matemática constructivista, Pugalee (2001) describió las actividades, intervenciones docentes y tecnología de un Programa diseñado especialmente para la enseñanza del álgebra a estudiantes con fracaso escolar y evaluó su incidencia en el rendimiento. La lectura del *Análisis Organizacional* provino, por una parte, de la corriente de las escuelas efectivas o de la eficacia escolar representada en los estados de la cuestión de Druian y Butler (2001) y de Murillo Torrecilla (2003) sobre los factores escolares que inciden en la mejora del rendimiento y los aspectos en común con las REAS exitosas. Por otra, de corrientes críticas como la de Ball (1994). En el campo de la *Psicología* de orientación socio cognitiva y cultural, se hallaron trabajos como el de Vann, Schebert y Rogers (2001) sobre Big Bayou Association basado en la descripción de los objetivos, etapas, actividades y resultados del programa de desarrollo de habilidades sociales y académicas para adolescentes con bajo rendimiento y desórdenes emocionales y del comportamiento. Desde la *Administración y Política* de la educación, Vitar y Campani (2000) se dedicaron al estudio de la

gestión y de la relación entre sociedad civil y estado en las REAS. Dappen e Isernhagen (2005), al estudio de la expansión del Programa de Mentores en las escuelas como REA a los estudiantes en riesgo de fracaso escolar, en lo respectivo a los recursos humanos y financieros; la gestión del proceso de implementación, las organizaciones implicadas, la capacitación docente y los resultados obtenidos. La perspectiva de la Sociología apareció en investigaciones como la de Mainardes (2007) que siguió una política escolar de organización por ciclos, como opción a la estructura graduada, recurriendo básicamente a los aportes teóricos de Bernstein sobre los códigos de clasificación y estructuración fuertes y débiles.

Los **diseños metodológicos** predominantes fueron los cuantitativos cualitativos, sobre todo para estudios experimentales. Entre ellos el de Molina Roldán (2003) sobre el Programa Matel de Lectura que combinó test de control inicial, del medio y final a los estudiantes sometidos al programa con evaluaciones de proceso mediante reuniones grupales y entrevistas individuales no estructuradas a los docentes y estudiantes involucrados. También el de Webb Williamns (2005) que aplicó cuestionarios de medición del concepto de auto eficacia y evaluaciones de rendimiento académico a un grupo de estudiantes previa y posteriormente a su participación en el programa dirigido a elevar dicho concepto. O el de Tolmie y Home (2004) que aplicaron test sociométricos junto a observaciones de clase y reuniones de retroalimentación con los docentes, antes, durante y después del desarrollo del Proyecto de organización colaborativa de la clase en grupos rurales y urbanos. En el mismo lugar se ubicaron los *diseños cualitativos*. Gómez (2003) realizó un estudio comparativo de dos casos, una REA donde los alumnos compensaban en el aula común y otra donde lo hacían en clases en contra turno, basado en observaciones, entrevistas en profundidad y evaluaciones de nivel a los alumnos. El estudio de caso de una maestra que trabajaba en una REA para estudiantes con bajo rendimiento y mal comportamiento efectuado por Gudmundsdottir (2000), utilizó observaciones grabadas con video y entrevistas. En último lugar se hallaron *los diseños cuantitativos* como el de Gagnon, Mc Laughlein y Leone (2003) que realizaron una encuesta a directivos y docentes que trabajan en REAs para niños con bajo rendimiento y problemas de comportamiento.

2.3 Un estudio sobre REAS en funcionamiento dentro de la Ciudad de Buenos Aires

Este apartado presenta un estudio sobre políticas de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común realizado en el marco de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad en el año 2009⁵. Aunque se halla fuera del período delimitado para este estado de la cuestión se lo ha incluido debido a que se localiza en la Ciudad de Buenos Aires, las REAS que aborda se han tomado también en el apartado 2.1, integran el contexto político y organizacional del caso de esta investigación de tesis y una de ellas corresponde a PGN, organización de pertenencia del caso. Dichas REAS son el Proyecto “Maestro + Maestro” (M+M); el “Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobre edad en el nivel primario” (PA) y el Proyecto GN (PGN).

La categorización utilizada en los apartados 2.1 y 2.2 informa que estas REAS corresponden al nivel primario, presentan como tipo de diseño el proyecto (M+M y PGN) y el programa (PA), los destinatarios se definen por expresiones del fracaso escolar, los resultados esperados se asocian a la evitación del fracaso y la corrección de las trayectorias, su cobertura se extiende a más de 2 regiones

⁵Padawer (coord. 2009), Pitton y Di Pietro (coord. 2010), Migliavacca, Medela y Tófaló (2010) Informe final La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural. Estudio sobre políticas de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común. *Informes de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA*

educativas y se ubican dentro de la escuela e incorporadas a su funcionamiento de manera parcial y fuera de la escuela, como se ve más adelante.

Respecto a las condiciones alternativas diseñadas e implementadas para alcanzar los resultados, el material muestra que M+M se centra en la propuesta didáctica (enseñanza) y la docencia (capacitación, figuras docentes). El PA combina el foco en la organización pedagógica (los grupos, el tiempo y la promoción) y la propuesta didáctica (currículum y evaluación). El PGN se ocupa sobre todo de la organización pedagógica (los grupos, el tiempo, la promoción).

El estudio se realiza desde un marco sociológico, define como tema las REAS en tanto programas, proyectos o acciones de carácter alternativo o innovador y plantea como área problemática las condiciones y el desarrollo de cada una de ellas, su impacto en los resultados esperados y sus relaciones con el sistema educativo. El diseño metodológico cualitativo se basa en el análisis de documentos oficiales (normativas y estadísticas) y del material obtenido en entrevistas a los referentes de cada programa.

A continuación se presenta una síntesis de la descripción que la publicación brinda sobre cada REA, ordenada aquí en los objetivos y los destinatarios, el origen, el equipo a cargo, los recursos movilizados, la propuesta en cuanto a sus fundamentos y acciones, la situación actual y los resultados logrados.

Proyecto “Maestro + Maestro” (M+M). Su objetivo es la disminución del fracaso escolar en los alumnos de primer grado. El proyecto nació en el año 1998 por la iniciativa de un grupo de directivos y supervisores de la zona sur ocupados en desarrollar nuevas estrategias ante el problema del fracaso escolar⁶ dentro del Programa ZAP⁷. Para el año 2009, el equipo se componía de la coordinación, los capacitadores, los asistentes técnicos, los maestros de grado y 211 maestros ZAP.

Con eje en la propuesta didáctica y la capacitación docente, M+M combina diferentes líneas de acción. Una consiste en la adopción del enfoque socio constructivista para la enseñanza de la lectoescritura y otra en la incorporación del Maestro ZAP para permitir la capacitación en servicio del maestro de grado sin afectar el desarrollo de las clases y el seguimiento más personalizado de los alumnos en los grados numerosos. La capacitación en servicio -dentro del horario escolar- se desarrolla en el aula a través de situaciones de enseñanza “modélicas” y fuera de la escuela en laboratorios y talleres con capacitadores reconocidos por su trayectoria como maestros dentro del proyecto. El acompañamiento institucional a los supervisores y los equipos de conducción se dirige a facilitar las condiciones institucionales para la inclusión.

En el año 2009, el Proyecto M+M funcionaba en 112 establecimientos educativos (25% del total de Escuelas Primarias Comunes de gestión estatal), concentrados en la zona sur (48% del total bajo su órbita) habiendo crecido un 161% respecto a la cantidad de escuelas cubiertas en 1999. Su bajo impacto sobre la repitencia se asocia, para el equipo responsable, al ingreso tardío, el ausentismo y la derivación de niños que ya han repetido, a las escuelas ZAP bajo la aclaración de que ellas trabajan con boletín abierto y “*saben trabajar con repitentes*”. Las evaluaciones de los actores resaltan la capacitación porque fomenta el cambio en la mirada sobre los niños y la enseñanza y por su asiduidad y sistematicidad. También valoran la asistencia técnica en las escuelas, las clases modélicas y el encuentro con los pares para compartir las experiencias. Entre las modificaciones a nivel cualitativo se destaca que algunas

⁶El diagnóstico de la situación educativa Porcentaje de repitencia en 1er grado superior a la media de 6,5% en la ciudad, en algunas escuelas más del 40%, del total de repitentes en dichos distritos, el 48% en primer grado, las escuelas de la zona recibían alto porcentaje de maestros con poca experiencia, coexistencia de diversos métodos de enseñanza, baja expectativa docente en los aprendizajes de los alumnos, prácticas de enseñanza estereotipadas

⁷ El Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria surge en 1996 como política intersectorial en el marco de las políticas compensatorias “a término”, retomando la experiencia de las zonas educativas prioritarias en Francia.

escuelas han comenzado a cuestionar la repitencia como estrategia para garantizar el aprendizaje y a buscar criterios de promoción que consideren el primer ciclo y no el desempeño por grado/año.

Como aspectos pendientes o desafíos se menciona la indefinición de la figura del maestro ZAP que oscila entre el rol de segundo maestro y la pareja pedagógica, la desarticulación entre las prácticas de quienes están involucrados en el proyecto y el resto de los actores de la escuela, entre las prácticas novedosas y otras más convencionales por parte de los maestros del proyecto, la coexistencia entre el enfoque de alfabetización de M+M y el actual Diseño Curricular y la necesidad de construir nuevos indicadores para estimar la experiencia formativa de los alumnos en el contexto de un proyecto como M+M.

Programa de Aceleración “Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobre edad en el Nivel Primario” (PA). Su objetivo reside en que los alumnos con sobre edad de 2 o más años⁸ aceleren su pasaje al grado más próximo a su edad para cumplir con los objetivos de la escuela primaria común en el menor tiempo posible. Aunque con la marcha se afianzó como una meta loable que los niños permanecieran en la escuela.

El PA comenzó a implementarse en el año 2003 recuperando una experiencia de “séptimo grado libre” del distrito escolar 20 y el Proyecto “Reorganización de la Trayectoria” de Brasil (citado en este estado de la cuestión). En el año 2009, el equipo de PA estaba conformado por 3 coordinadoras, 17 asistentes técnicos, 1 psicólogo, 25 docentes en comisión de servicio y 2 docentes para el apoyo técnico cotidiano. Sus recursos incluían una serie de documentos didácticos con orientaciones concretas para implementar el programa, equipamiento didáctico para uso común en el aula y de entrega individual a los alumnos.

Entre sus fundamentos se destaca la idea de que todos los niños pueden aprender bajo determinadas condiciones y debe contribuirse a que estos niños arriben tempranamente a una experiencia escolar exitosa para romper con los estigmas del fracaso, transformar el vínculo con el conocimiento y confiar en sus posibilidades de aprender. En orden a ello se proponen como alternativas organizacionales para el cursado de 4º/5º grado y 6º/7º los grados de aceleración –que funcionan paralelamente a los grados comunes- y los grupos de aceleración –que funcionan dentro del grado común y también en contra turno-, ambos dentro de la jornada simple y con la participación de los profesores curriculares con horas de apoyo disponibles. Una vez concretada la aceleración y según las necesidades individuales, está previsto el acompañamiento en contra turno. La capacitación docente se realiza a través de los asistentes técnicos en las aulas y mensualmente con el total de los maestros involucrados. Otra línea apunta a delimitar parámetros para la promoción que tengan en cuenta los procesos de enseñanza efectivamente desplegados. Lo cual supone la revisión de las prácticas de evaluación y el desarrollo sistemático de la autoevaluación por parte de los alumnos. Particular atención se presta a la selección de los contenidos, bajo la idea de que los programas educativos diferentes pueden asegurar resultados educativos equivalentes, y a la oferta de experiencias de aprendizaje, priorizando las destinadas a formar a los niños como “escolares autónomos” mediante la explicitación del contrato de trabajo y la toma de conciencia de sus avances y dificultades. Entre otros ejemplos se destaca el uso de agendas, planillas, las devoluciones y las rondas de convivencia para abordar las situaciones de agresión y promover el conocimiento mutuo, la tolerancia a la frustración, el compromiso con la tarea común y la interiorización de las pautas de convivencia.

⁸ Esta población sumaba 8.741 alumnos en el año 2001, el 6% del total de la matrícula del nivel primario común del sector público de la Ciudad y eran derivados con frecuencia al circuito de educación de adultos. El Proyecto identifica como condicionantes de esta situación el ingreso tardío a primer grado; las repeticiones reiteradas; la conformación de trayectorias escolares discontinuas por abandonos; la derivación a circuitos de recuperación y la integración posterior en la escuela común en un grado menor al que corresponde teóricamente a la edad, la nivelación mediante exámenes para los alumnos provenientes de otro país o provincia que los ubica en un grado menor al teóricamente esperado.

Para el año 2009, el PA funcionaba en 28 escuelas primarias distribuidas en 10 de los 21 distritos escolares de la ciudad, duplicándose respecto al 2003. En este período, la cantidad de grados de aceleración se mantuvo relativamente estable mientras que los grupos de aceleración experimentaron un crecimiento sostenido desde los comienzos del programa. En cuanto al impacto del Programa sobre la población destinataria, la matrícula en el año 2008 llevó a conjeturar un efecto positivo aunque leve debido al descenso de la cantidad de alumnos con sobre edad crítica a pesar del aumento de la sobre edad de un año para todo el nivel primario, en relación al año 2003. Entre los resultados cualitativos se valora que los alumnos manifestaban deseos de permanecer en el PA y recomendaban la incorporación de algunos de sus compañeros.

Proyecto PGN. Este proyecto tiene por objetivo la inclusión escolar de los niños que no se encuentran en la escuela. Su origen se sitúa en el año 2000 cuando un grupo de maestros, directivos y referentes de distintos sectores comenzaron a buscar modos de responder a esta problemática. En el año 2003 se oficializó la creación del Proyecto GN cuyos grados, ubicados dentro o fuera de los establecimientos educativos, están dirigidos a funcionar como “puentes de acceso” al grado común. Para el año 2009, el equipo se componía de un coordinador, 6 asistentes técnico-pedagógicos, 2 capacitadores (uno para el área de Prácticas del Lenguaje y otro para Matemática) y un maestro por GN. Las Promotoras de Educación, referentes sociales de la Dirección de Inclusión, colaboraban en la detección de los niños y en acciones de apoyo a la inclusión escolar. Los recursos del proyecto se basan en los instrumentos diseñados para las jornadas de capacitación y otros elaborados ad hoc para apoyar la tarea de los docentes.

La matrícula de los GN se caracterizaba, según los interlocutores consultados, por haber abandonado la escuela debido a situaciones sociales y culturales (migraciones, enfermedades prolongadas, situaciones familiares complejas, etc). En consecuencia no fueron objeto de estigmatizaciones sobre su capacidad de aprender y, por consiguiente, gozaban a su juicio de más posibilidades de concretar los objetivos. No obstante, se trataba de una tarea compleja pues los niños manifestaban a su juicio un fuerte deseo de pertenecer a la institución escolar a la vez que la vulnerabilidad de su situación de vida los colocaba permanentemente en riesgo de alejarse de la escuela. Precisamente, otra característica de esta población residía en su gran movilidad como resultado, por un lado, de que el proyecto permite el ingreso y egreso durante todo el año y, por el otro, de los movimientos migratorios y los cambios de residencia de las familias.

Con fundamento en la importancia asignada a la formación del escolar y a una mirada atenta y cercana a la problemática de cada niño de frente al objetivo de la integración, se concibe a los niños como alumnos de la escuela. Por eso se alienta desde el principio su participación en la vida institucional a través de los proyectos y las áreas curriculares del grado más próximo a su edad. Aunque en muchas escuelas los profesores curriculares desarrollan un proyecto particular para el GN utilizando sus horas de apoyo. Siguiendo este lineamiento se prefiere que los GN funcionen dentro de las escuelas dispuestas a flexibilizar algunas condiciones organizacionales en cambio de hacerlo en las organizaciones sociales barriales, a pesar de que su proximidad a la vida cotidiana de los niños tiende a contribuir con la superación de los obstáculos a la inclusión escolar.

Para el retorno al grado común se propone una modalidad progresiva comenzando con el área donde el niño se encuentra más sólido hasta cubrir toda la jornada escolar. Mediante este proceso que puede llevar entre 1 y 5 meses se procura evitar una experiencia de fracaso. El asistente técnico y el maestro del GN deciden el grado de destino del niño teniendo en cuenta su nivel de aprendizaje, sobre edad y personalidad como las características de las secciones entre las cuales optar. Una vez concretada la integración, el equipo del proyecto se ocupa del seguimiento del niño durante un año en cuyo transcurso se contempla que los niños regresen transitoriamente al GN (algunas horas semanales)

para afianzar los aprendizajes o a solicitud del maestro de grado. Asimismo puede sugerirse la participación de los alumnos en esta propuesta y en el Programa de Aceleración lo cual no es frecuente debido a que este último mantiene un nivel de exigencia más elevado y a que ambos proyectos deben coexistir en la misma escuela. Además se orienta a los niños que culminan el nivel primario en los GN sobre las alternativas institucionales para continuar con el nivel medio.

Los GN funcionan como plurigrados, no poseen un programa estandarizado sino que cada docente elabora con el acompañamiento del asistente técnico y según el diseño curricular, una estrategia para el grupo que va adecuando a nivel individual. Su propósito es favorecer el dominio de los conocimientos tal como son seleccionados y enseñados por los maestros de los grados aunque desde el proyecto se evalúen críticamente las prácticas de enseñanza vigentes.

La capacitación de los docentes a cargo de GN se desarrolla en el trabajo cotidiano con el asistente técnico y en encuentros mensuales dentro de la jornada laboral mientras los niños trabajan en los grados comunes donde se prevé integrarlos. La capacitación en Prácticas del Lenguaje surgió en el año 2007 para abordar la alfabetización en niños mayores, la multiculturalidad y el plurilingüismo, atendiendo a que gran parte de la población de los GN es migrante y no tiene como lengua materna el español. En el área de Matemática, las actividades de capacitación se iniciaron en el año 2010.

En estrecha relación con estos lineamientos y acciones se subraya que dadas las experiencias de abandono o exclusión educativa que traen los niños al GN es preciso afianzar las acciones tendientes a que adquieran confianza en su capacidad de aprender y desarrollen recursos y herramientas para participar en la vida de una institución donde estuvieron ausentes algunos años o a la que ingresaron tardíamente. Esto conlleva la elaboración de abordajes conjuntos con los maestros de grado que problematicen las expectativas sobre estos niños y los imaginarios vigentes para favorecer la integración.

Al año 2009 de esta publicación, PGN funcionaba en 20 escuelas primarias, 11 de ellas ubicadas en los distritos 5, 19, 20 y 21 del corredor sur que, junto a los distritos del corredor este cubrían el 81% de las secciones (32) y el 84% de los alumnos (190 en un total de 310). Respecto al año 2005, estos datos muestran un aumento de 167% en la cantidad de secciones, a un ritmo medio de 5 secciones nuevas por año, y el crecimiento en más del doble de la cantidad de alumnos atendidos (considerando tales a quienes transitaban por algún GN durante el año de referencia). La mayoría de los GN se localizaban dentro de los edificios escolares. Con respecto al cumplimiento del objetivo del proyecto, se informa que el 60% de los niños inscriptos en GN se incorpora a un grado común de la misma escuela, el 25% se van con pase con un boletín que certifica su escolaridad y el 15 % restante es derivado a otras áreas del sistema educativo, excepcionalmente termina 7° en un GN o en menor medida, abandona nuevamente.

En este análisis se explica que la tasa de pasaje del GN al área de Educación Especial comparativamente superior a la verificada desde el grado común se relaciona con la resistencia de los padres a inscribir a sus hijos en escuelas del área especial aunque constituyan la alternativa más adecuada. A consecuencia de lo cual estos niños terminan abandonando la escuela y años después son inscriptos en proyectos como PGN. Entonces una vez que en el GN se advierte la problemática, se los a las instituciones de Educación Especial más pertinentes en función de sus necesidades educativas.

Otro orden de resultados corresponde al alto nivel de compromiso de los actores involucrados en el proyecto. Los referentes lo asociaron a que los GN habían surgido de iniciativas colectivas donde articularon acciones diferentes sectores comunitarios y autoridades del sistema educativo.

Entre las dificultades y desafíos que enfrenta el PGN, el estudio alude a la complejidad del vínculo entre las organizaciones sociales y las escuelas por la puesta en juego de diferentes lógicas organizacionales y formas de funcionamiento. Asimismo reconoce las reticencias en algunas escuelas

para asumir como propio a los GN que funcionan fuera del edificio. En esta línea, los actores consultados opinaron que la excesiva valoración de la socialización y el comportamiento en algunas escuelas, obstaculizaba la integración, especialmente cuando se las privilegiaba sobre el desempeño de los alumnos en el aprendizaje. En otro plano de desafíos se ubica el trabajo con grupos sumamente heterogéneos en cuanto a los saberes, competencias, ritmos e incluso lenguas de los niños, dentro de un contexto de escasa producción didáctica para la tarea en los plurigrados. El proyecto debe afrontar, además, la ausencia de adultos responsables de los niños con quienes acordar el encuadre para la inserción. En este contexto se considera que el “contrato pedagógico” debe establecerse con los propios niños quienes no pueden suplir el necesario respaldo del marco familiar. Finalmente, los referentes plantearon como un problema que las redefiniciones en la estructura del Ministerio de Educación desde el dictado de la resolución de origen del PGN hasta el año 2009 no dieron lugar a modificaciones de la normativa y, por consiguiente, ésta sigue vigente pero desactualizada para la distribución de responsabilidades actual.

Conclusiones del estudio. Presentada la síntesis descriptiva de estos proyectos, el estudio sobre políticas de atención al fracaso escolar bajo consideración, expone sus conclusiones acerca de los modos en que las diferentes tradiciones de la teoría social se expresan en los mismos.

Para comenzar, se observa que los tres proyectos adhieren al supuesto de que la desigualdad social incide significativamente en las dificultades de algunos niños para cumplir con los requerimientos que la escuela plantea. No obstante, se distancian de las posiciones más deterministas al comprender el fracaso escolar como un fenómeno donde se entrelazan causas extraescolares e intraescolares. Según se plantea, este posicionamiento se enlaza con las concepciones compartidas sobre el sujeto de aprendizaje. En particular, la idea de que todos los niños que atravesaron situaciones de fracaso pueden establecer una relación satisfactoria con el conocimiento mediante dispositivos que transformen las características escolares más tradicionales y promuevan la revisión de las prácticas de enseñanza. Con lo cual adherirían a que algunos rasgos de las propuestas pedagógicas y las características institucionales de las escuelas obstaculizan la apropiación de los conocimientos. Entre los cuales subrayan aquellos que no contemplan a los alumnos como sujetos sociales inscriptos en un contexto social, económico y cultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, el estudio señala que el diseño de cada proyecto se vincula con su diagnóstico de las desigualdades educativas y que sus dispositivos apuntan al cambio de diferentes aspectos de la propuesta escolar. Por ejemplo, M+M fue perdiendo su carácter intersectorial original como parte del Programa ZAP y se enfocó progresivamente en los aspectos didácticos dando prioridad a la capacitación docente para promover la revisión en la enseñanza de la lectoescritura. En cambio el PA, ante el problema de la sobre edad junto a la tendencia a la reiteración de los contenidos en los grados del segundo ciclo, se dedicó a la reorganización de la trayectoria escolar y a la redefinición curricular, poniendo entre paréntesis desde el comienzo la cuestión social para centrarse en el diseño del dispositivo pedagógico. Este foco en la enseñanza y en la revisión de la concepción sobre el sujeto de aprendizaje se destaca como un rasgo novedoso de los proyectos en comparación con las políticas educativas jurisdiccionales que habitualmente responden a los efectos de las condiciones de vida de los niños en la escolarización mediante acciones de tipo asistencial. Mientras que el PGN considerando la magnitud del problema de la exclusión escolar manifestado en la significativa proporción de niños en edad escolar que no asisten a ningún establecimiento educativo tomó por eje la reflexión sobre los niños en las dimensiones cultural y lingüística y se propuso crear “puentes de acceso” a la escuela. Esta opción los habría llevado a concentrarse en preparar a los niños para integrarse a las situaciones de aprendizaje habituales en la escuela común.

Con fundamento en estos análisis se concluye que el recorte sobre la problemática educativa efectuado desde el proyecto define tanto sus potencialidades es decir, su campo de acción, como también sus límites, aquello que queda por fuera de la intervención, configurando las acciones desplegadas.

Para finalizar, el estudio deriva las referencias al sujeto pedagógico de las concepciones acerca de los niños como sujetos de aprendizaje, del lugar que ocupan las estrategias de reversión de los procesos de estigmatización y revisión de la estructura de expectativas y de las prácticas dirigidas a la formación para el "oficio del alumno". En este punto concluye que los tres proyectos basan sus intervenciones en la confianza sobre las capacidades de aprendizaje de los niños y en la valoración de sus disposiciones y aprendizajes previos.

Entre las preguntas y las cuestiones pendientes listadas en este estudio, se consideran de mayor pertinencia y relevancia para los intereses de esta investigación de tesis, las relativas a las posibilidades y los límites que encuentran los proyectos de este tipo para abordar los "núcleos duros" del fracaso escolar que corresponden, según el estudio, a las causas extraescolares de índole social y económica y exceden largamente a la intervención escolar. No obstante, se estima el aporte de estos proyectos para demostrar la necesidad de revisar críticamente las rutinas, los contenidos, los vínculos, los procedimientos y las estrategias de la escuela primaria común actual a fin de transformar los elementos más comprometidos en la producción del fracaso. Asimismo se retoma el señalamiento de que para dar cuenta de la materialización de los propósitos planteados por estos proyectos se precisa estudiar el desarrollo de estas experiencias en la propia cotidianeidad de las instituciones educativas.

2.4 Aportes y vacíos en el campo de conocimiento

La escasez, dispersión y difícil localización de materiales sobre REAS, que también encontraron Blanco Guijarro y Messina Raimondi (2000), parece asociada a la ausencia de una definición común de la educación alternativa (Aron, 2003).

Para Morley (1991) la educación alternativa se asocia a la socialización y el bien común y se basa en la creencia de que todos pueden educarse y la sociedad es responsable por ello. Por eso, apuesta a que cada uno encuentre la manera, el ambiente y la estructura suficientemente adecuados para hacerlo. Otras perspectivas la circunscriben a los alumnos que no logran cumplir los objetivos de la educación común en las escuelas tradicionales. Para el Departamento de Educación de los EE. UU (2002), por ejemplo, la educación alternativa responde a las necesidades de los estudiantes habitualmente no atendidas en la escuela mediante una educación no tradicional complementaria o autónoma a la educación regular, especial o vocacional. Esta situación revela la reciente conformación del campo (Quinn y Poirier, 2006).

A nivel **sustantivo**, los estudios que se consultaron aportan en primer lugar a la distinción de **los tipos de resultados obtenidos en las REAS**: el logro de cambios en los destinatarios; la instalación de condiciones organizacionales no planificadas y el desarrollo de movimientos institucionales. Los resultados en los alumnos concernían a la mejora del rendimiento en los aprendizajes; el mayor interés por la escuela; el aumento de la autoestima y la confianza; la reducción de los comportamientos disruptivos y el desarrollo de habilidades sociales. En términos de Quinn y Poirier (2006) los estudiantes "cínicos, inadaptados y antisociales sin objetivos académicos" se mostraron en los programas alternativos con altas expectativas y actitudes positivas hacia el aprendizaje y el ambiente escolar.

En segundo lugar, aportan al planteo de **las relaciones entre los diferentes tipos de resultados alcanzados por los alumnos y las condiciones de la REA**. Por un lado, se concurrió en

que las condiciones alternativas favorecían los resultados esperados en los alumnos, fuesen la mejora en el rendimiento, en la trayectoria o en la imagen y la relación con el aprendizaje. Por otro lado, se observó que dichas condiciones incidían en el alcance de este último tipo de resultados aunque no se hubieran planificado. Por ejemplo, en el aumento de la motivación para aprender, de la dedicación a la tarea, de la autoestima y las relaciones interpersonales. Al respecto, se advirtió sobre la necesidad de profundizar el estudio de las relaciones entre las condiciones alternativas y los diferentes tipos de resultados para determinar la efectividad de las REAS como respuesta al fracaso escolar. Desde esta perspectiva, Vitar y Campani (2000) plantearon que era preciso “distinguir entre las dimensiones que tienen efectos pedagógicos directos y las que si bien permiten comprender las situaciones contextuales y las particularidades de los estudiantes, no implican necesariamente rendimientos escolares diferenciados”. En la misma línea, Quinn y Poirier (2006) subrayan la necesidad de identificar las condiciones que producen buenos resultados de aprendizaje, por una parte, y las que se correlacionan con ellos pero no los causan, por otra.

En tercer lugar, los estudios aportan a la identificación de **las dificultades enfrentadas por las REAS**. Por una parte, informaron sobre la escasez de recursos financieros, didácticos y humanos; las deficiencias en el espacio material; la precarización de los cargos docentes y la falta de una normativa que asegurase el funcionamiento. Por otra parte, sobre las limitaciones en la comunicación de la REA con la escuela común; la ausencia de ámbitos de discusión y concertación y el aislamiento y la falta de integración de los docentes y los alumnos de la REA con el resto del establecimiento (Nieto, González y Escudero 2004). Estos fenómenos darían cuenta del bajo impacto de las REA sobre la escuela. Al respecto, Hedibel(2004) señaló que aunque las REA lograsen los resultados esperados no alcanzaban a movilizar los mecanismos de exclusión vigentes en las prácticas escolares convencionales.

Estas cuestiones deberían incluirse entre los temas cruciales de la agenda del campo de la educación alternativa. Al respecto, Terigi (2010) ha señalado como de particular importancia el estudio de las respuestas que colocan en el centro de su acción educativa a la escuela común y de lo que ocurre cuando los niños deben reinsertarse en ella.

A nivel metodológico llama la atención, como a Blanco Guijarro y Messina Raimondi (2000) y a Murillo Torrecilla (2003), el claro predominio de las investigaciones evaluativas y aplicadas de tipo experimental sobre la investigación básica.

En cuanto al **tipo de diseño** de obtención de la información, han prevalecido los diseños combinados y cualitativos sobre los diseños cuantitativos puros. Dentro de los primeros, los instrumentos utilizados fueron sobre todo, los test y cuestionarios estandarizados y las entrevistas. Entre los segundos, las entrevistas no estructuradas y, en menor medida, las observaciones de comportamiento estructuradas y semi estructuradas.

Mientras que, en los diseños de análisis, se observó la tendencia a aplicar esquemas explicativos de los factores ya predeterminados que inciden en el aprendizaje antes que el recurso a esquemas comprensivos de los procesos de cambio.

Las categorías de análisis propuestas para describir los materiales recopilados sobre REAS y los aportes y vacíos derivados de su revisión, son consistentes con los que presenta Aron (2003) en su estado de la cuestión sobre los programas educativos alternativos de los Estados Unidos, con el objetivo de elaborar una tipología de la educación alternativa.

Allí los examina con respecto a quién (la población); dónde (el ámbito operacional); qué (los contenidos y objetivos) y cómo (la financiación y administración).

En cuanto al “quién” (la población), halló que la mayoría de los programas se dirigían a grupos considerados “en riesgo”: desertores, adolescentes embarazadas, delincuentes, niños con bajo rendimiento. Una de las clasificaciones que recupera es la efectuada por Roderick (2003) entre estudiantes con dificultades ligadas a su etapa madurativa, su situación de vida (inmigrantes, delincuentes, trabajadores), su trayectoria escolar (sobre edad por repetición reiterada, deserción, ingreso tardío) y su forma de aprendizaje. Para Aron, los destinatarios suelen reunir rasgos de los cuatro grupos y esta diversidad constituye una de las dificultades enfrentadas por estos programas.

Con respecto al “dónde” (el ámbito operacional), observó que los programas alternativos podían localizarse en escuelas comunes durante el horario escolar o fuera del mismo, en centros comunitarios o recreativos, en organizaciones vecinales, en correccionales o en hogares. En algunos casos, el carácter alternativo del programa se basaba en su ámbito operacional.

En lo referido al “qué” (los contenidos y objetivos), encontró que la educación alternativa se centraba habitualmente en el desarrollo de habilidades básicas y que algunos programas agregaban la capacitación en oficios o laboral.

En lo concerniente al “cómo” (la financiación y administración), Aron identificó por una parte, una multiplicidad de fuentes de financiación procedentes de organizaciones sin fines de lucro, agencias estatales (educativas, de justicia, de la salud) y empresas privadas. Frente a ella se preguntó si la inversión era mayor que para la población no vulnerable y si flexibilizaba o restringía el funcionamiento del programa. Por otra parte, destacó que la administración del tiempo, los ingresos y las salidas y la disciplina se caracterizaban por su variabilidad.

Efectuada esta descripción, Aron se ocupó de las condiciones implementadas por los programas de educación alternativa y su impacto en el aprender.

En primer lugar, señaló que los programas reconocidos por su calidad adherían a los principios generales del desarrollo infantil como la seguridad física y psicológica, las estructuras de reglas, las normas sociales positivas, el apoyo y las oportunidades de construir diferentes habilidades y promovían la integración entre los esfuerzos de la familia, la escuela y la comunidad y la atención a las necesidades de niños de diferentes grupos étnicos, raciales y con discapacidades.

En segundo lugar, dio cuenta del estado del campo de conocimiento sobre este asunto. Para comenzar, halló que pocas investigaciones estudiaban la relación entre las condiciones alternativas y los resultados obtenidos por los alumnos. En cambio, gran cantidad de trabajos presentaban las condiciones clave para el éxito del programa con fundamento en la literatura existente. Entre ellos, Aron citó los que se especifican enseguida. El trabajo de Wehlage (1989) destacó que, en los programas alternativos exitosos, los docentes se desempeñaban como entrenadores educativos, asesores y confidentes, trabajaban juntos en el gobierno de la escuela y en la toma de decisiones sobre el currículum y la política escolar; se adaptaban los contenidos y enfatizaba el aprendizaje por la experiencia. Aleem y Moles (1993) subrayaron el papel clave de la misión académica, las normas firmes, claras y consistentes y una ética del cuidado como base de las relaciones entre docentes y alumnos. Aronson (1995) identificó como condiciones significativas para el éxito, en cuanto a la cultura y el clima: el foco sobre el estudiante; las relaciones afectuosas; la actuación de los maestros como consejeros y las expectativas altas y flexibles. En cuanto a la estructura organizativa: los grupos y las escuelas pequeñas; la autonomía relativa de las autoridades; la participación de estudiantes y docentes en la gestión y la toma de decisiones, las reglas claras y consistentes y el funcionamiento separado de la escuela tradicional. En cuanto a la instrucción: la flexibilidad y el modelo tutorial de enseñanza; el aprendizaje individualizado, cooperativo o basado en las competencias; un currículum vocacional, centrado en las habilidades básicas, el desarrollo personal o

el comportamiento. En cuanto a la ubicación en el sistema: los vínculos con los servicios sociales, de salud y comunitarios.

La National Association of State Boards of Education (1996) de los Estados Unidos señaló como rasgos clave de la educación alternativa: un ambiente seguro y de bienestar emocional; las expectativas académicas e interpersonales claras y altas; el centro en el alumno; los planes de intervención individualizados; los grupos pequeños; la flexibilidad e independencia del poder central y la participación familiar y comunitaria.

Leone y Drakeford (1999) detectaron entre las condiciones significativas: el foco en el aprendizaje académico, el desarrollo profesional de los docentes, la autonomía en la toma de decisiones y una organización no burocrática. Tobin y Sprague (2000) distinguieron: los grupos pequeños, las clases estructuradas y predecibles, el énfasis en los comportamientos positivos y la evitación del castigo, el interés de los docentes por el niño, la instrucción en habilidades sociales (solución de problemas, empatía, manejo del enojo), la enseñanza académica de calidad, el compromiso de los padres y la comunicación frecuente entre el programa y la escuela. Land y Sletton (2002) citaron una atmósfera centrada en el alumno; los objetivos claros; el entrenamiento y apoyo para los maestros; la autonomía, el uso de la investigación y los servicios educativos especiales y los vínculos con diferentes agencias. Cash (2004) incluyó entre los elementos claves de las escuelas alternativas exitosas: una proporción máxima de 10 estudiantes por docente; una matrícula total no mayor a 250 alumnos, personal docente con aptitudes para el cuidado, oportunidades de desarrollo profesional; altas expectativas de logro; un programa de aprendizaje acorde con las expectativas y el estilo de los estudiantes, un horario flexible con apoyo y participación comunitarios.

A partir de esta revisión, Aron destacó la consistencia entre las condiciones que los diferentes trabajos identificaban como significativas para el éxito de los programas alternativos y su semejanza con las promovidas por el movimiento de las escuelas efectivas.

Como cierre, su trabajo recupera distintas tipologías de programas y escuelas alternativas para luego presentar la propia.

Una de ellas pertenece a Hefner-Packer (1991) que diferencia: la clase alternativa, dentro de la escuela tradicional, que ofrece diferentes programas en un entorno diferente; la escuela alternativa dentro de la escuela tradicional que desarrolla programas educativos especializados con un funcionamiento semi autónomo; la escuela alternativa separada de la escuela con programas académicos y sociales adaptados; la escuela de continuación para los jóvenes que ya no asisten a la escuela tradicional; la escuela que ofrece un programa autónomo con un currículum intensificado en una o más áreas.

La clasificación de los programas exitosos del Centro Nacional para la prevención de la Deserción de EE.UU ubica en primer lugar “la escuela dentro de la escuela” tradicional con personal y un programa de comportamiento social propio. En segundo, “la escuela sin paredes” en varias localizaciones dentro de la comunidad con programas educativos y de entrenamiento y horarios flexibles. En tercer lugar, “la escuela residencial” con asesoramiento y programas educativos especiales. En cuarto, “los centros de aprendizaje alternativos” ubicados en iglesias o centros de menores con un currículum basado en el desarrollo de habilidades laborales o parentales. En quinto, “la escuela alternativa en la universidad” para estudiantes de nivel medio aún no graduados. En sexto, “la escuela de verano” con fines remediales o en respuesta a los intereses de los alumnos. En séptimo, la “escuela magnética” electiva con un currículum focalizado en áreas y docentes especializados. En octavo lugar, “la escuela de segunda chance” previa a la expulsión de la escuela tradicional o el encarcelamiento. En

último, “la escuela charter” autónoma que opera bajo la negociación entre los agentes estatales y los financistas locales.

Aron concede un lugar central a las clasificaciones de Raywid, especialista en educación alternativa consultada también en el marco de esta investigación de tesis. Desde su perspectiva, el reducido corpus de investigaciones sistemáticas sobre escuelas alternativas junto a la singularidad que las caracteriza; torna difícil su clasificación y generalización. En el primer intento, Raywid (1994) distinguió “las escuelas de elección” con oportunidades de aprendizaje especializadas; “las escuelas de última chance” para los estudiantes con problemas de comportamiento y “las escuelas remediales” con foco en la mejora del desempeño académico o social. Más tarde (1998) identificó tres tipos de educación alternativa. El primero correspondía a las escuelas que ofrecían, a lo largo del año, diferentes opciones para garantizar un currículum desafiante y disminuir el fracaso en la certificación. Sus principales características incluían la flexibilidad y la autonomía de la organización, el personal especializado, los grupos pequeños, una aproximación personalizada e integral al estudiante y su decisión de asistir a ellas. El segundo tipo de educación alternativa comprendía a los programas para estudiantes disruptivos centrados en la disciplina que aplicaban, durante un tiempo específico, un currículum de contenidos mínimos o listas de tareas. En el tercer tipo ubicó a los programas de corto plazo que disponían, para estudiantes con problemas emocionales y dificultades de aprendizaje, ambientes terapéuticos, asesoramiento, acceso a servicios sociales y remediación académica. Al revisar esta tipología, Raywid (1999) identificó al primer tipo de educación alternativa como centrado en “el cambio de la escuela”; al segundo y tercero, en “el cambio del estudiante” y agregó otro centrado en el “cambio del sistema educativo”.

Una de las dimensiones propuestas por Aron para construir su tipología de educación alternativa aludía a la modalidad general de educación: una escuela separada; un programa separado, una perspectiva en una escuela regular. Otra, al “quién” o a la población destinataria. La siguiente dimensión correspondía al propósito: el cumplimiento de la obligatoriedad, la formación laboral, la transición para regresar a la escuela común; por ejemplo. En contacto con ésta, Aron distinguía los focos del proyecto educativo: la construcción de un puente para regresar a la escuela, una aceleración para continuar la trayectoria o un apoyo para aprender. En la dimensión del “dónde” diferenciaba los cuartos de recursos en las escuelas comunes, la escuela alternativa dentro de la escuela común, la escuela alternativa asociada a la escuela común en centros comunitarios y las escuelas alternativas autónomas entre otras. La quinta dimensión obedecía. Las siguientes dimensiones pertenecían a la entidad administrativa de referencia (organización comunitaria, agencia educativa local, etc); las credenciales ofrecidas (diploma de educación regular, diploma general de estudios, certificación ocupacional, ninguna) y las fuentes de financiación (nacionales, provinciales, locales, privadas o mixtas).

En sus conclusiones, Aron llamó la atención sobre el aumento de la demanda de educación alternativa y de investigaciones sobre los programas existentes, por una parte. Por otra, sobre la importancia de estos estudios para construir una tipología de la educación alternativa, ampliar la comprensión de los programas y mejorar su diseño e implementación. Entre sus preguntas, aquí se resaltan dos. Una concerniente a las relaciones entre el nivel de efectividad de los programas alternativos y su localización y vínculos con el sistema educativo común. Otra relativa a sus efectos sobre los modos de aprender en comparación con el tipo de aprendizaje desarrollado en las escuelas regulares.

2.5 Contribuciones conceptuales y teóricas al conocimiento de las REA

En este apartado se sintetizan, en primer lugar, las contribuciones teóricas al conocimiento de las REAS que proceden del marco teórico de base de este estudio y tienen fundamento empírico en experiencias efectivamente desarrolladas. En segundo lugar, las contribuciones conceptuales de un referente central del campo de la educación alternativa en la actualidad.

La obra de Winnicott (1990, 1993) se enmarca en el psicoanálisis y su experiencia proviene de la pediatría y la clínica psicoanalítica y de la coordinación de albergues para niños evacuados, sin hogar y delincuentes, durante la Segunda Guerra Mundial y la posguerra.

La idea terapéutica central de estos albergues era dar una respuesta real, a la esperanza que guardan estos niños sobre la existencia de un buen hogar, mediante la provisión de experiencias buenas durante un tiempo suficientemente prolongado como para que descubran el ambiente bueno que se les ofrece.

Winnicott recomendaba partir del diagnóstico para comprender la situación del niño y disminuir la ansiedad del personal a cargo y contar con la aceptación de los maestros debido a que si se incorporaba a un niño sólo por la vacante, los adultos podían protegerse con la indiferencia ante quien no estaba preparado para soportarla.

En cuanto a la ubicación del albergue en el sistema más amplio, Winnicott prefería un contacto reducido con las autoridades para evitar las sanciones e intromisiones. Con respecto a la estructura organizativa, resaltó la permanencia del espacio material y de las personas en sus roles para asegurar un medio estable; una planificación flexible para facilitar la adaptación y la formación de grupos de no más de 18 niños para brindar un cuidado personal. Además desaconsejaba los castigos y promovía el respeto por la ley para preservar el ambiente interno de los ataques de los niños. En lo relativo al funcionamiento, consideraba de importancia el mantenimiento de una vida cotidiana organizada y regular; la provisión de oportunidades para el juego y las actividades constructivas a través del desarrollo de proyectos, el trabajo y la cooperación en las tareas hogareñas y la información continua a los padres.

Winnicott también precisó las características apropiadas a los diferentes roles. El director necesitaba autonomía para experimentar y decidir y mantener un trato impersonal con los niños como representante de la sociedad más amplia. El psicólogo debía establecer conversaciones informales sobre los niños para contribuir a pensarlos como seres totales con su historia y con un problema actual. Los auxiliares tenían que ocuparse de las tareas administrativas para que los maestros se dedicasen exclusivamente a los niños. Para Winnicott era fundamental, en primer lugar, que el maestro amara al niño pues sólo así lo proveería del cuidado y la adaptación necesarios. En segundo lugar, que reconociera la falla ambiental sufrida por el niño para que éste expresase su rabia y reclamara su derecho a una persona y un medio confiables. También eran importantes rasgos como la originalidad; el criterio amplio; la capacidad de asimilar nuevas experiencias; la tolerancia; la estabilidad emocional y la confianza en sí para actuar genuina y espontáneamente en cambio de limitarse a los planes e indicaciones. La tarea de estos maestros debía centrarse en el manejo personal y la animación grupal y no en la enseñanza debido a que, advertía Winnicott, el niño no puede aprender si su sentido de la identidad se halla pendiente. Desde su perspectiva, un buen manejo surge de la profesionalización de la función materna de sostén al yo. Por lo tanto demanda del adulto un contacto estrecho con el niño, que facilite los procesos de identificación sin borrar la individualidad, y un comportamiento congruente que pruebe su confiabilidad. Su continuidad resulta clave para poner fin al sentimiento de imprevisibilidad del niño y sienta las bases para que el grupo de pares pueda proteger a sus miembros.

Finalmente, Winnicott advirtió que la reinserción del niño en medios sociales más amplios precisaba de intermediarios para supervisar y acompañar ese pasaje y de tiempo para renovar el contacto y la adaptación mutua entre el niño y el medio.

El aporte de Manoni (2000) se fundamenta teóricamente en el psicoanálisis y empíricamente en la escuela experimental de Bonneuil, donde recibía a niños autistas, psicóticos, esquizofrénicos y “anoréxicos escolares”.

Su noción de “institución estallada” alude a la necesidad de movilizar las estructuras institucionales establecidas para ponerlas al servicio de los niños en cambio de obligar a los niños a adaptarse a ellas. Principalmente a través de “aberturas” como la diversificación de las actividades (pintura, cocina, teatro) y de las orientaciones educativas; la abolición de la segregación por edad o por dificultades; el abandono temporario de la vida institucional habitual y las experiencias sociales y laborales reales. Para Manoni, la disposición de estas aberturas, sobre la permanencia del marco institucional, impedía que la institución se transformase en una sociedad aislada.

Entre las cualidades que los adultos debían reunir para trabajar con estos niños, Manoni subrayó la importancia de que recibieran a los niños sin pedirles que cambien, tolerasen sus ansiedades personales y se identificaran con ellos para responder a sus angustias, miedos y odios desde sus propios puntos de referencia. Luego privilegió la formación polivalente sobre la especializada. Por último, que se desempeñasen como animadores grupales y evitaran las relaciones duales.

Finalmente, Manoni advirtió que la continuidad y la generalización de estas experiencias de carácter marginal en el sistema oficial, dependía de la modificación de las estructuras administrativas imperantes.

Una de las contribuciones de Mendel, desde el socio psicoanálisis como perspectiva teórica y de intervención, reside en la identificación de rasgos organizacionales clave para el desarrollo pleno de los sujetos. A saber: la orientación integral hacia el individuo; la generación de experiencias satisfactorias, la facilitación de la toma de conciencia sobre las preocupaciones, los deseos y las necesidades ligados a la organización; la disposición de oportunidades para cuestionarla y el fomento del compromiso con el proceso educativo personal.

La otra contribución se asocia al papel de los docentes y del grupo. En los primeros valora especialmente la firmeza, entendida como ser uno mismo portando explícitamente el sistema de valores personal que se sostiene ante los niños considerados como interlocutores válidos y la posibilidad de responder a las demandas afectivas de los alumnos sin convertirse en sus padres. En cuanto al segundo, Mendel insistió sobre la socialización entre pares como una vía privilegiada para que el niño establezca una relación directa con el acto de aprender que no esté mediada por el adulto ni por el deseo de parecerse a él y, gracias a ello, contribuya a la apropiación de su aprendizaje. Para lo cual se requiere que este modo de socialización se desarrolle dentro de un grupo pequeño inserto en un marco social e institucional preciso y formalmente definido.

Raywid, referente central del campo de la educación alternativa en la actualidad, plantea que las escuelas alternativas (1994) se definen, en primer lugar, por la premisa de que la escuela común debe revisarse para responder a las necesidades y los intereses de todos los alumnos. En segundo, por generar cambios organizacionales para atender a quienes fracasan en las escuelas comunes aprovechando que su marginalidad en el sistema les da mayor independencia de las autoridades. En tercer lugar, por la orientación holística hacia los alumnos para favorecer su desarrollo psicosocial como seres humanos felices, sanos y buenos ciudadanos. Para ella, el éxito de la educación alternativa consiste tanto en el pleno desarrollo social y emocional de los alumnos como en el buen rendimiento académico.

La primera condición que Raywid identifica como significativa para el logro de tales resultados radica en un sentido de comunidad basado en la afiliación, la pertenencia y el conocimiento mutuo. Estos se ven favorecidos por la participación voluntaria de los docentes y los alumnos en la vida escolar y por

el tamaño pequeño de los grupos y la escuela. En estrecho vínculo con ésta, la segunda condición está dada por el clima de colaboración, compañerismo y respeto por las normas. La tercera, por una estructura de plurigrados con diferentes niveles de aprendizaje. La cuarta condición reside en que los docentes desarrollen las habilidades, los conocimientos y la pasión necesarios para garantizar una instrucción relevante, individualizada, no competitiva e interesante y el apoyo al niño en su crecimiento académico, social y emocional. La última reposa en la flexibilidad y la autonomía organizacionales.

El trabajo de Raywid profundiza en el tamaño pequeño de los grupos y las escuelas. De acuerdo a sus revisiones del conocimiento existente, el tamaño pequeño contribuye al diseño de una estructura no convencional adaptable a los estudiantes, a la reducción de la fragmentación y la burocratización y a la existencia de un ambiente comunitario. Los materiales concurrían en que los estudiantes con bajo rendimiento, "en riesgo", procedentes de familias con bajos ingresos o de minorías étnicas se veían más perjudicados por los grandes números y más beneficiados con los grupos y las escuelas pequeñas. Así lo probaban la disminución del ausentismo, el mayor compromiso y esfuerzo en el aprendizaje, los logros académicos, el deseo de finalizar la educación obligatoria y continuar los estudios y los cambios positivos en sus conductas fuera de la escuela (baja en el consumo de drogas y alcohol, por ejemplo). De lo cual, Raywid concluye que el tamaño pequeño opera como una condición organizacional clave en la educación alternativa exitosa.

Desde diferentes líneas, estos trabajos señalan cuestiones semejantes acerca de las condiciones y la dinámica de la educación alternativa.

Ellos coinciden en que la ubicación marginal de la REA en el sistema oficial más amplio les asegura una mayor autonomía e independencia de las regulaciones. Con lo cual se amplían sus límites de acción. No obstante, advirtieron sobre las reducidas oportunidades de que se extiendan los cambios introducidos por una REA si no se modifican las estructuras establecidas.

De acuerdo a las características destacadas por el conjunto de trabajos, es posible distinguir a las REAS por su orientación global hacia el individuo; la adaptación de sus estructuras y movimientos a las necesidades de los sujetos; la especial atención puesta en su cuidado y el objetivo de proveerlos de buenas experiencias (de aprendizaje, relación, interacción social, entre otras).

También recalcan que la existencia de un marco institucional definido, estable, conocido y respetado garantiza las referencias comunes y da seguridad a los sujetos. A la vez que, contando con ellas, apuestan a la diversificación de las actividades y la inclusión del juego, el trabajo y la cooperación en las tareas cotidianas, como medios para favorecer el desarrollo individual y evitar el aislamiento de la vida social.

Se destaca el acuerdo con respecto a que los grupos pequeños no graduados por edad y la socialización y la interacción entre pares promueven el aprendizaje. Algunas contribuciones alientan además la participación de los niños en la toma de decisiones y en el cuestionamiento de la organización a partir de un compromiso personal con el proceso educativo.

Por último, llama la atención la semejanza en la descripción del rol y las características del docente a cargo de los niños recibidos en la REA. Su tarea se define en términos de animación grupal, acompañamiento personal, apoyo al aprendizaje e intermediación con otros ambientes. Para lo cual se precisa, a nivel profesional, una formación general antes que especializada, originalidad, autonomía, flexibilidad y pasión por la tarea. A nivel personal, señalan como rasgos significativos: el amor por los niños, la tolerancia y estabilidad emocionales, la coherencia, la confiabilidad y la disposición a identificarse y establecer un contacto estrecho con el niño como principal fundamento de su actitud hacia él.

3. Contribuciones, comentarios y preguntas derivadas de este estado de la cuestión

A modo de cierre, se sintetizan las posibles contribuciones de este estado de la cuestión y se formulan algunos comentarios y preguntas surgidos de su revisión final.

Dados los aportes y vacíos del campo de conocimiento que se fueron enunciando, pueden considerarse contribuciones del estado de la cuestión de este estudio de tesis las que siguen.

En primer lugar, el concepto de REA propuesto aquí, la revisión de las nociones halladas en la consulta a la literatura y las concepciones implicadas en las REAS en funcionamiento para la elaboración de una definición de Educación alternativa.

En segundo lugar, la recopilación y la sistematización de información sobre REAS en funcionamiento y el ordenamiento del conocimiento producido para la delimitación de la educación alternativa como campo investigativo, por una parte. Por otra, para el diseño, implementación, evaluación y mejora de las REAS. Estos fundamentos justifican para Terigi (2010) que se extiendan las investigaciones dedicadas a estudiar las respuestas exitosas a los niños y adolescentes cuyas trayectorias se hallan signadas por el fracaso escolar.

En último lugar, este estado de la cuestión permitió diseñar un esquema de análisis de las REAS basado en su definición, en las categorías elaboradas para describirlas y en los aportes de los estudios consultados. Especialmente en las dimensiones de la tipología propuesta por Aron (2003) y en los modelos de Fernández (1998) para el estudio del aprendizaje, como el resultado de un conjunto complejo de variables, y de las organizaciones. El esquema de análisis de las REAS que se presenta enseguida podría contribuir a su indagación y a la construcción de una definición de la educación alternativa.

1. Condiciones sociales generales de la REA
1.1 Situación social, económica y política del contexto
1.2 Concepciones dominantes en el contexto sobre
1.2.1 el hombre y la sociedad
1.2.2 el sistema educativo, la escuela, la REA
1.2.3 la educación, la enseñanza y el aprendizaje, el maestro, el alumno, el éxito y el fracaso escolar
2. Las condiciones políticas y organizacionales marco de la REA
2.1 Política educativa de referencia
2.2 Ubicación organizacional en el sistema educativo
2.3 Normativas vigentes aplicadas
2.4 Tipo de diseño y cobertura
2.5 Financiamiento y administración
3. Las condiciones organizacionales e institucionales de la REA
3.1 Proyecto (problema, destinatarios, fines, encuadre)
3.2 Inserción socio institucional
3.2.1 Ubicación geográfica
3.2.2 Ubicación organizacional con respecto a
-la escuela común
-organizaciones sociales, comunitarias, culturales
3.2.3 Relación con la comunidad
-momentos, tipos y dispositivos de participación de la comunidad en la REA
- momentos, tipos y dispositivos de participación de la REA en la comunidad
3.2.3 Relación con las familias de los destinatarios

-momentos, tipos y dispositivos de participación de la familia en la REA
-momentos, tipos y dispositivos de participación de la REA en la familia
3.2.4 Imágenes de la REA en los actores de la escuela, las organizaciones, la comunidad, las familias
3.3 Historia de la REA
3.4 Estructura de roles (posición y tareas)
3.5 Estilo
3.5.1 Espacio y recursos
3.5.2 Normas, distribución de responsabilidades, sistemas de comunicación y control, actores y mecanismos implicados en la toma de decisiones
3.5.3 Organización pedagógica
-El grupo: tamaño, criterio de formación, rol, estructura y dinámica, trama de relaciones
-Las actividades: consignas, materiales, formas de organización y modos de desarrollo
-La promoción: criterios y mecanismos
-El tiempo: duración y distribución del tiempo diario y anual, usos del tiempo
3.5.4 Propuesta didáctica
-El currículo: contenidos, criterios de selección y organización
-La enseñanza: modelos, dispositivos y estrategias metodológicas
-La evaluación: agentes, dispositivos, criterios, contenidos e indicadores
3.5.5 Docencia
-La formación de base requerida y la capacitación brindada
-Las figuras docentes
3.5.6 Clima
3.6 Cultura (valores y modelos sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el aprender, el maestro, el alumno, el grupo...)
4. Las condiciones individuales
4.1 El docente y/o otras figuras docentes
4.1.1 rasgos y actitudes técnicas y psicoafectivas al enseñar
4.1.2 imágenes y concepciones (de sí, la enseñanza, el aprendizaje, los destinatarios, la educación, la escuela, la REA, el éxito y el fracaso escolar...)
4.1.3 aspiraciones, temores, deseos, intereses
4.2 El destinatario
4.2.1 trayectoria escolar
4.2.2 biografía y situación sociofamiliar
4.2.3 rasgos y actitudes técnicas y psicoafectivas al aprender
4.2.4 imágenes y concepciones (de sí, la enseñanza, el aprendizaje, los destinatarios, la educación, la escuela, la REA, el éxito y el fracaso escolar...)
4.2.5 aspiraciones, temores, deseos, intereses...
4.3 Figuras de apoyo (posición y tipo de apoyo)
5. Los resultados
5.1 Logros de los destinatarios en: la trayectoria, el rendimiento, la imagen de sí y la relación con el aprendizaje, los rasgos y las actitudes técnicas y psicoafectivas al aprender
5.2 Logros de la REA en: la extensión de la cobertura, el impacto en otras organizaciones, el desarrollo de otras condiciones favorables al alcance de los fines...

El estado de la cuestión también brinda fundamentos sobre la pertinencia y relevancia de esta investigación de tesis en diferentes niveles.

A nivel sustantivo, debido a que el problema que se formula y las preguntas que se derivan del mismo continúan pendientes y se revelaron como acuciantes para los especialistas del campo.

A nivel teórico, el estado de la cuestión da fundamentos sobre la pertinencia y relevancia de esta investigación porque ella emplea perspectivas ausentes en las investigaciones recopiladas que iluminan, por consiguiente, aspectos aún oscuros en el abordaje de las REAS. Las contribuciones del marco teórico de esta investigación al planteo de las relaciones entre el fracaso escolar, la construcción de la identidad, como proceso social y psíquico, y la acción revisten utilidad para estimar cómo llegan a una REA los sujetos con experiencias de fracaso escolar y, desde esta perspectiva, para analizar los tipos de respuestas que ésta brinda a su situación vital. La introducción de los aportes del psicoanálisis y el sociopsicoanálisis al estudio de las REAS colaboran particularmente en la comprensión de los fenómenos simbólicos e imaginarios y de la dinámica de la repetición y el cambio, que se juegan en el desarrollo de una REA.

A nivel metodológico, su aporte reside en que se trata de una investigación de base desarrollada a través de un estudio de caso con un diseño cualitativo de enfoque clínico en un campo donde predomina la investigación aplicada mediante el estudio comparativo de casos con diseños experimentales y enfoques sistémicos.

A partir de la revisión conjunta de las noticias y los aportes recopilados sobre el problema del “fracaso escolar” y sobre las REAS se observó, en primer lugar, que los fines de las REAS constituían el reverso de uno o varios aspectos y consecuencias del “fracaso escolar” (disminuir la repitencia; reducir el desfasaje edad/cursó; mejorar el rendimiento; subir la autoestima, entre otros). Luego entre sus resultados se mencionaban los conseguidos en relación a tales fines y otros logros no planificados (por ejemplo, la promoción del aprendizaje efectivo de lengua y matemática y, además, el mayor interés y compromiso de los alumnos en estas áreas). Esta ocurrencia de unos resultados en combinación con otros puede estimarse teniendo en cuenta las múltiples conexiones que atraviesan al “fracaso escolar”, a nivel social, organizacional e individual, como fenómeno complejo.

En segundo lugar, se encontró que los movimientos y las condiciones institucionales que se desarrollaron en las REAS (un clima de confianza, cariño, trabajo y promoción del logro, la desactivación de los estereotipos del “fracasado escolar”, el compromiso y la participación de las familias), gracias a la concurrencia de las condiciones alternativas especialmente diseñadas e implementadas en ellas, hallaban validación como favorables a los fines perseguidos en los logros de los niños, en las conclusiones de las investigaciones consultadas y en los principales hallazgos de los estudios sobre los factores endógenos del fracaso escolar.

En tercer lugar, la insuficiencia de datos sobre la continuidad de los resultados logrados por los alumnos en el marco de las REAS y las advertencias sobre su bajo impacto en el sistema educativo obligan a examinar el potencial de estas REAS para revertir el peso de consecuencias del fracaso escolar como las conceptualizadas en las nociones de “efecto mateo” y “principio de avance acumulativo en educación”. A esta preocupación también remite la pregunta de Aron por las relaciones entre el nivel de efectividad de los programas alternativos y su localización y vínculos con el sistema educativo común.

Esta inquietud se valida en las investigaciones recopiladas, en los aportes del marco teórico y en la historia de la educación moderna que muestran el bajo impacto de los cambios generados en el marco de las REAS sobre la estructura y el modo de funcionamiento de la organización escolar.

Las fuentes consultadas proveen fundamentos para ampliar la interrogación, en cuarto lugar, por los posibles e imposibles en el sistema educativo. Especialmente por las condiciones y los resultados que pasan a formar parte de unos y otros respectivamente.

Por una parte, teniendo en cuenta los puntos de contacto entre las condiciones y la dinámica de las REAS examinadas y las condiciones y la dinámica comunes a las diferentes alternativas tomadas del marco teórico de esta investigación. A saber: la mayor autonomía e independencia de las regulaciones

oficiales; la adaptación a las necesidades de los sujetos; la promoción de buenas experiencias, la diversificación de las actividades; la comunicación con el medio social; los grupos pequeños no graduados, la participación de los niños; la animación grupal, acompañamiento personal, la pasión por la tarea y el amor por los niños por parte del docente.

Por otra parte, teniendo en cuenta los puntos de contacto de las condiciones y la dinámica de tales REAS con las experiencias que, a lo largo de la historia del sistema educativo, reaccionaron críticamente ante las estructuras y las prácticas establecidas, oficial e idiosincrásicamente y desarrollaron otras alternativas. Entre ellas: las metodologías globales como la de Decroly; la pedagogía libertaria de Ferrer Guardia; la autogestión educativa de Makarenko; la escuela nueva y las pedagogías activas como las de Montessori y Cossetini; la pedagogía cooperativa de Freinet; la educación progresiva de Dewey; la pedagogía anti autoritaria de Neill y la experiencia de la escuela rural unitaria de Iglesias que se basaron, por ejemplo, en la aceptación y adaptación al niño; la libertad de elección de espacios, materiales, actividades; la relación con el medio social; el docente innovador que ama a los niños y a su tarea; la participación del grupo en la toma de decisiones y como facilitador del aprendizaje; el cuidado y la provisión del espacio y los recursos materiales).

En estas consideraciones se inscribe la pregunta por el sentido que adquieren las REAS en el sistema educativo, las funciones que cumplen y el destino que les cabe.

CAPÍTULO 3 EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

En este capítulo se da cuenta de las hipótesis acerca de lo real, el objeto de estudio, el sujeto que conoce, el conocimiento y el acto investigativo, que encuadran esta investigación y, de las decisiones que ellas fundamentan en la dimensión epistemológica (Sirvent, 2003) de la metodología que se propone.

La hipótesis sobre la complejidad de los fenómenos de la realidad (Morin, 2007) justifica la decisión de adoptar un enfoque multirreferencial (Ardoino, 2005). La hipótesis de la singularidad (Blanchard Laville, 2005) y la oscuridad (Lapassade, 1979; Fernández, 1997; Dejours, 2006) de los mismos justifica la opción por un enfoque clínico (Lapassade, 1979; Blanchard Laville, 2005; De Gaudelaj, 2008). La hipótesis del conocer como la praxis (Castoriadis, 2007) de un sujeto social con un proyecto político anclado en un contexto histórico (Sirvent, 2003) y de un sujeto psíquico marcado por el deseo de saber (Aulagnier, 2006; Lourau, 2001) justifica la exigencia de un análisis continuo de la implicación por parte de ese sujeto (Barbier, 1977; Fernández, 1996, 1997, 2006). Por último, la hipótesis de que todo acto investigativo involucra una intervención sobre lo real (Ardoino, 1981) justifica la inclusión del análisis de sus efectos sobre el campo (Ardoino, 1981; Fernández, 1996, 1997, 2006).

1. La hipótesis sobre la complejidad de los fenómenos de la realidad (Morin, 2007) justifica la decisión de adoptar un enfoque multirreferencial (Ardoino, 2005).

Morin (2007) define la complejidad como un tejido de constituyentes (eventos, acciones, interacciones) heterogéneos asociados inseparablemente y la propone como hipótesis sobre los fenómenos de la realidad.

Para dar cuenta de esa complejidad, propone un “pensamiento complejo” que retoma los cambios generados en las ciencias a partir de un examen crítico de las limitaciones de los principios de reducción, disyunción y abstracción⁹ sobre los que se fundó el paradigma positivista o, como él lo llama, “de la simplificación” dominante en el campo científico a lo largo de los siglos XIX y XX. También efectúa un balance de sus aportes para el avance del conocimiento y de sus consecuencias negativas. Entre ellas se destacan aquí: la hegemonía de una ciencia de lo general y de los determinismos; la eliminación del científico como requisito para conocer el objeto y la destrucción de la racionalidad por la racionalización. Ésta procura, en sus términos, encerrar lo real en un sistema lógico de ideas coherentes que excluye lo irracionalizable y no se contrasta con la realidad empírica.

El pensamiento complejo presentado por Morin como alternativa y desafío se basa en los principios dialógico, holográfico y recursivo que reelabora a lo largo de su obra.

El primero permite ligar, asociar, términos complementarios, antagonistas, contradictorios para concebir un fenómeno. Con lo cual, la identificación de contradicciones no significaría un error sino el

⁹El principio de reducción, en base al supuesto de que lo complejo se origina en lo simple, descompone los sistemas en búsqueda de sus unidades elementales. Así reduce el conocimiento del todo al conocimiento aditivo de sus elementos (Discurso del método de Descartes). También se reduce lo cognoscible a lo mensurable, como alentaba Galileo. El principio de disyunción separa lo que está ligado con el ideal de aislar las variables en cambio de considerar su interacción.

hallazgo de una capa profunda de la realidad que por tal profundidad no puede traducirse completamente a una estructura lógica.

El principio holográfico refiere a una relación entre el todo y las partes donde la parte está en el todo y el todo está en la parte que está en el todo. Su aplicación al investigador lo obliga a tener en cuenta que forma parte del mundo que intenta conocer y que, por lo tanto, ese mundo está dentro suyo. Esta idea de constitución mutua entre sujeto–mundo, sujeto-objeto de conocimiento implica que el conocimiento no es un reflejo sino una traducción y reconstrucción de lo real tributaria de la interpretación del sujeto. En base a ella, Morin propone el principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento. Este daría lugar a la objetivación –mirarse desde el exterior- y al reconocimiento de la subjetividad como medios de construcción del conocimiento.

Además, el principio holográfico refiere que el todo es más que la suma de las partes que lo constituyen pues reúne cualidades emergentes de la ligazón entre ellas. A la vez que el todo es menos que la suma de las partes que lo constituyen pues algunas de las cualidades de las partes son inhibidas por el todo. Este planteo aparece en algunos trabajos de Morin como principio sistémico.

Finalmente, el principio de recursividad organizacional alude a que los productos son productores de lo que los produce. Se trata de la idea de sistemas auto-organizados, por lo tanto autónomos del ambiente y, al mismo tiempo, abiertos, dependientes de su relación con el ambiente. De Gaudelaj (2008) retoma este principio para plantear que el conocimiento sobre los modos en que los sujetos viven, representan, mantienen y transforman las relaciones sociales no se suma al conocimiento de las relaciones sociales sino que se necesita para comprenderlas.

Morin combina este principio de recursividad con el de retroalimentación o retroactivo que concierne a la idea de autorregulación según la cual los productos tienen efectos amplificadores o reductores sobre sus causas. En base a ellos, el objeto de investigación se concibe como un cruce de problemáticas al que subyace un campo de interacciones del que, como marcaba el principio holográfico, el investigador forma parte (Souto, 2000).

A través de estos principios, Morin alienta el desarrollo de un pensamiento orientado hacia la “distinción-conjunción e implicancia mutua” para distinguir sin desarticular y asociar sin identificar o reducir. De manera que sea posible aprehender la unidad –sin caer en la homogeneización- y la diversidad -sin limitarse a catalogarla-. Esta propuesta involucra para Morin la aspiración a la verdad reconociendo al mismo tiempo que es imposible un saber total sobre ella. Por eso demanda que el sujeto que conoce se enfrente a la incertidumbre cognitiva, preserve la racionalidad como forma de diálogo entre sus estructuras lógicas y una realidad empírica que se les resiste y, como señala Souto (2000), se anime a descubrir nuevas perspectivas.

Siguiendo a Ardoino (2005), ***se considera aquí que la hipótesis sobre la complejidad de los fenómenos de la realidad da fundamentos sobre la necesidad de adoptar un enfoque multirreferencial para construir conocimiento válido sobre ellos.*** Es decir que, a esta mirada que el investigador construye en la relación con el objeto que le interesa conocer se le responde con la multirreferencialidad.

Ella propone implementar lecturas plurales para adoptar una visión que aborde las relaciones de alteración, interdependencia, recurrencia y retroacción entre los fenómenos (Ardoino, 2005). A la vez que se distinga la especificidad y la importancia efectiva de los factores que estas relaciones articulan según la naturaleza del objeto bajo estudio (De Gaudelaj, 2008).

Para contribuir a ello, Ardoino elaboró *un modelo de inteligibilidad de los conjuntos humanos organizados, que en esta investigación de tesis se adopta para la elaboración del diseño metodológico*

general, la construcción del esquema de análisis y el marco teórico. Dicho modelo distingue niveles, cada uno con caracteres específicos e irreductiblemente nuevos, susceptibles de autonomía de funcionamiento y de cierto grado de inteligibilidad propia. A cada nivel, le corresponde una perspectiva de análisis.

El primer nivel refiere a la institución y la perspectiva propuesta para estudiarlo es el análisis institucional. El segundo es el nivel de la organización y la perspectiva la del análisis organizacional. El tercero es el del grupo, para abordar desde la perspectiva de la psicología social. El cuarto nivel es el de las interrelaciones a considerar desde la perspectiva de las teorías de la interacción. El quinto nivel, el de las personas que corresponde a la psicología.

El trabajo con esta pluralidad de perspectivas contribuye a la inteligibilidad de los fenómenos de interés si, recomienda Ardoino, el investigador las articula teniendo en cuenta la especificidad de sus sistemas de referencia y lenguajes para iluminar los respectivos niveles del objeto estudiado.

Con el enfoque multirreferencial propuesto por Ardoino, se trata entonces de articular factores heterogéneos en diferentes registros, especialmente en el campo educativo, de articular el registro psíquico y el social, la universalidad, la singularidad y la particularidad. Es decir, de pensarlos en conjunto sin confundirlos sino dando cuenta de sus diferencias. En este sentido, constituye una alternativa al paradigma clásico, positivista, explicativo, comparativo, experimental, basado en la medición de los datos. Como señala De Gaudelaj (2008), este enfoque introduce una concepción abierta de las ciencias sociales donde los fenómenos estudiados determinan las teorías de referencia y no a la inversa.

Este enfoque se complementa aquí con la propuesta de Bleger (1962) para el abordaje de los fenómenos humanos desde distintos focos de amplitud a los que denomina “ámbitos”. El ámbito comunitario está referido a las comunidades; el institucional a las instituciones, el socio dinámico a los grupos y el ámbito psicosocial, a los individuos. En base a su examen crítico del campo de la psicología, recomienda el pasaje de las miradas individuales a las sociales, a nivel de los ámbitos como de los modelos, para avanzar en el conocimiento y la comprensión de los fenómenos de la realidad.

Siguiendo su perspectiva en articulación con la de Ardoino, se ha considerado pertinente, en el marco de las preocupaciones de este estudio, privilegiar el foco sobre el ámbito institucional del objeto de estudio –según lo entiende Bleger- sin dejar de considerar su inter juego con los restantes, en los diferentes niveles de complejidad en que dicho objeto se manifiesta y desde un modelo conceptual predominantemente social antes que individual.

2. La hipótesis de la singularidad (Blanchard Laville, 2005) y la oscuridad (Lapassade, 1979; Fernández, 1997) de los fenómenos justifica la opción por un enfoque clínico (Lapassade, 1979; Blanchard Laville, 2005; De Gaudelaj, 2008).

La hipótesis sobre la complejidad de los fenómenos implica las hipótesis sobre su singularidad y oscuridad. Siguiendo la conceptualización de Blanchard Laville (2004), la singularidad refiere al carácter concreto, particular, histórico e irrepetible de los fenómenos. A nivel del sujeto, alude para ella, a la persona total, con su pasado, su experiencia vivida y sensibilidad, en situación, en interacción y en relación con el funcionamiento social. En la misma línea, Ardoino (2005) señala que este sujeto singular, individual y social “está tomado en las redes ambiguas de los conflictos que oponen instinto de vida y de muerte, entre principio de placer y de realidad, que conjugan efectos de sentido con efectos de fuerza” (34).

La hipótesis de la oscuridad de los fenómenos sigue dos líneas de fundamento. Una deriva de concebir al sujeto como aquel que experimenta afectivamente las situaciones. Tomando a Dejours (2006), esto implica considerar las emociones y los sentimientos no sólo como contenidos del pensamiento sino también como las formas en que el cuerpo se vive a sí mismo al encontrarse con el mundo en la intimidad de la experiencia interior. Desde esta perspectiva, “lo esencial de la subjetividad es del orden de lo invisible” (33) y se halla sugerido. Esto no justifica que se niegue realidad al placer y el sufrimiento ni que su descripción sea subjetiva ni arbitraria sino que exige metodologías densas de aproximación basadas, para el autor de referencia, en el enfoque clínico.

La otra línea de fundamento corresponde al planteo de Berger y Luckmann (2003) acerca de que lo real se define a través del lenguaje, de las categorías del sentido común y de los esquemas de tipificación, entre otras formas de conocimiento. Es decir que la realidad de una sociedad está determinada por procesos sociales e históricos en virtud de los cuales se construye como tal, adquiere facticidad objetiva y también significado subjetivo para los sujetos. Por consiguiente, el conocimiento de una realidad dada implica al conocimiento de los procesos y los sentidos con que los sujetos la construyen.

Estos planteos se articulan con la hipótesis de que los fenómenos se presentan en la experiencia de los sujetos en diferentes niveles de significados. Tomando a Fernández (1997): el “nivel de lo percibido y dicho” que refiere a la trama de tareas y de relaciones con el mundo material y personal presentado a la conciencia, como valorado y permitido. El “nivel de lo percibido y silenciado” que alude a la trama de acontecimientos objeto de acuerdo, pactos de silencio u omisión y rumor, debido a que se presenta a la conciencia bajo el rechazo o la desvalorización. En el “nivel de lo no percibido”, los significados remiten a las cuestiones objeto de negación que han sido silenciadas u olvidadas y no acceden a la conciencia pero se expresan indirectamente a través de perturbaciones que no se pueden explicar o se han cronificado en los niveles anteriores. Con lo cual, las significaciones, las contradicciones y los conflictos dispersos y disimulados por los sistemas de interacciones resultan ocultos y opacos al investigador (Lapassade, 1979) que se halla sometido a la misma dinámica y resistencias en el campo.

Frente a estas hipótesis sobre lo real, nuevamente se toma aquí la perspectiva de Ardoino (2005) que las articula en la propuesta del enfoque multirreferencial y de la clínica para trabajar con ellas. En sus términos, la clínica consiste en una “postura epistemológica, una inteligencia de la complejidad, de la temporalidad, de la opacidad, de la contradicción” (Ardoino, 1993) debido a que atiende especialmente a la observación y la escucha de lo se vive, “de lo dicho, lo dicho entre comillas y lo no dicho” considerando que todo es significativo y el sentido se encuentra a través de la interpretación.

Con estos fundamentos, se ha optado en esta investigación por emplear un enfoque clínico cuyo objetivo es generar un conocimiento sobre los fenómenos de la realidad, que atendido a su carácter complejo, singular y oscuro, contribuya, tomando los términos de Bourdieu (1999) a “*desgarrar la pantalla*” de lo visto y oído para “*intentar comprender, a la vez en su unicidad y su generalidad, los dramas de una existencia*” (ob.cit: 533). Y tomando los términos de Bleger (2003), que contribuya a captar la dramática entendida como el modo en que la realidad es significada por los sujetos. El método clínico ofrece la forma más apropiada de hacerlo en tanto se caracteriza por el estudio detallado y profundo de los fenómenos humanos mediante el contacto directo del investigador con ellos. Continuando con sus aportes, se trata de abordar la situación objeto de estudio, incluyendo el conjunto de los factores intervinientes en la misma, de una manera global y unitaria.

Así es que, como exponente de la lógica cualitativa, este enfoque privilegia la comprensión de los hechos a partir del significado que tiene para sus actores entramado con el significado del

investigador, la generación de teoría en un contexto de descubrimiento, la inducción analítica y la búsqueda de verdades hipotéticas apoyadas en lo singular (Sirvent, 2003).

El enfoque clínico se distingue por el acercamiento a la vivencia de los sujetos al momento de construir los objetos de interés, diseñar los métodos de obtención y análisis de la información y validar las elaboraciones conceptuales producidas (De Gaudelaj, 2008). Para favorecer este acercamiento, se enfatiza la disponibilidad a la escucha y la observación empáticas, la confrontación de los saberes teóricos con los experienciales, el análisis objetivo y la expresión subjetiva (De Gaudelaj, 2008).

También se especifica por la forma de concebir y establecer la relación entre el investigador y los sujetos de la investigación (Blanchard Laville, 2004; Fernández, 1996, 1997, 2006; De Gaudelaj, 2008).

En primer lugar, la actitud del investigador apunta, como describe Bourdieu (1999), al reconocimiento de los signos no evidentes mediante el sostén de una “apertura oblativa” hacia el otro. Ella reclama, en oposición a la atención formal y ritual típica de los intercambios cotidianos, que el investigador se identifique con los sujetos y se ajuste a la especificidad del tiempo y el modo de manifestación de los fenómenos.

En segundo lugar, se reconoce una implicación mutua que modifica a ambos. Al respecto, Galindo Cáceres (1998) efectúa un aporte significativo cuando, desde la etnografía, describe este tipo de aproximaciones en términos de un “oficio de la mirada y el sentido”. Este demanda al investigador sostener la mirada el tiempo suficiente como para que emerja la mirada del otro, revelando que él no estaba solamente afuera sino también dentro del sí mismo. Por eso, como advierte Galindo Cáceres, genera un extrañamiento de sí.

Ambos aspectos del enfoque clínico informan especialmente al encuadre general asumido durante el trabajo en terreno que se ha realizado.

En tercero, se alienta al investigador a reflexionar sobre la relación con los sujetos como motor y herramienta de la tarea investigativa -según se detalla luego, al considerar el lugar del análisis de la implicación-. Por lo cual, la comunicación de estas reflexiones también forma parte de la validación del proceso de investigación.

En cuarto lugar, se incluye la posibilidad de orientar los efectos de la relación hacia el acompañamiento de los sujetos por parte del investigador –como se plantea más adelante al abordar el tema de la intervención-, fundamentalmente a través de la devolución de los resultados.

En esta instancia, el contacto de los sujetos del caso con el material ordenado por el investigador bajo una línea de significación dada, también contribuye a validar los avances en el conocimiento del problema estudiado. Esto ocurre cuando, como advierte De Gaudelaj (2008), ellos asumen las hipótesis producidas por el investigador como propias porque tienen sentido para ellos y cuando éstas concurren al desarrollo de sus capacidades de reflexión.

Los últimos aspectos sirven de fundamento y orientación al diseño de los dispositivos de validación y devolución utilizados en este estudio.

Mientras que la confrontación con la comunidad científica sirve para convalidar la coherencia entre las formulaciones teóricas, las hipótesis y el método de recolección y análisis de los datos.

Lo cual condujo a incluir, a lo largo del proceso de investigación, instancias de consulta y de presentación de los avances del estudio de caso ante distintos miembros de la comunidad científica de referencia.

Retomando la perspectiva de Blanchard Laville (2005), el enfoque clínico se destaca por aplicar criterios de validación interna donde la pertinencia y la precisión de los vínculos entre las observaciones

empíricas y su interpretación se determina con respecto a su clarificación mutua, a la riqueza potencial de los sentidos conjeturados. Se trata de una validación por la coherencia intrínseca de las hipótesis elaboradas.

Por lo cual en el diseño de análisis de esta investigación se combinaron la lectura comprensiva e interpretativa de los materiales empíricos.

En este enfoque, señala Blanchard Laville (2005), la generalización no deriva de la acumulación cuantitativa de casos sino por el valor heurístico del conocimiento generado sobre el caso singular. Es decir por la posibilidad de plantear que los rasgos, los procesos y los mecanismos identificados en ese caso se manifestarían potencialmente en toda situación de la misma categoría. Como se cita:

Lo singular adquiere valor científico cuando deja de ser tenido como una variedad espectacular y accede al status de variación ejemplar (Canguilhem, 1970 en Blanchard Laville 2005: 126)

Estos criterios dan especial sustento a la decisión de realizar el estudio de un caso en profundidad y a los fundamentos sobre los que se basa la elección del mismo.

3. La hipótesis del conocer como la praxis de un sujeto social con un proyecto político anclado en un contexto histórico y de un sujeto psíquico marcado por el deseo de saber justifica la exigencia de un análisis continuo de la implicación por parte de ese sujeto.

La hipótesis del conocer como la praxis de un sujeto social con un proyecto político anclado en un contexto histórico supone que éste da una forma y un horizonte a la existencia, el pensamiento y los objetos del pensamiento (Sirvent, 2003). Aunque, como advierte Castoriadis (2007), la conciencia del sujeto al respecto no elimina la dimensión histórica social del pensamiento, ella puede contribuir a un pensamiento lúcido. En sus términos, aquel que permite a los hombres “pensar lo que hacen y saber lo que piensan” (12). El trabajo de elucidación puede estar contenido en cualquier modo del hacer, incluido en el pensar como un hacer específico.

Aquí se propone situar este pensamiento como referencia del proyecto del investigador, en tanto momento del hacer investigativo dirigido a generar conocimiento. El proyecto, señala Castoriadis, anima la actividad y consiste en la intención de transformar lo real orientada por una representación del sentido de esta transformación tomando en cuenta las condiciones reales. “Lo real” no es entonces sólo aquello que se “resiste” sino también aquello que puede transformarse, aquello que “permite que el hacer sea el dar existencia a lo que no es o el dar una existencia distinta a lo que es” (414).

Como plantea Castoriadis, en el contexto histórico contemporáneo, la transformación que entra en conjunción con el pensamiento elucidante es aquella que se dirige al desarrollo de la autonomía social e individual. Adoptando esta postura, plantear el conocer como praxis implica apuntarlo a desarrollar la autonomía de los otros considerando que ellos mismos son los agentes del desarrollo de su autonomía. Con lo cual, el proyecto del investigador se integraría al proyecto revolucionario de reorganizar y reorientar la sociedad por la acción autónoma de los hombres (Castoriadis).

Mientras que la hipótesis del conocer como la praxis de un sujeto psíquico marcado por el deseo de saber (Aulagnier, 2006; Lourau, 2001) supone, en primer lugar, que el individuo ha instaurado una relación de autonomía con el discurso del otro que le permite mirar, objetivar, distanciar, destacar y transformar ese discurso. De otra manera, no le sería posible pensar el conocer en términos de praxis. En segundo lugar, que el sujeto ha investido libidinalmente el conocer y los objetos a los que se dirige, lo cual es condición necesaria para que se movilice en relación a ellos con el fin de preservar o reencontrar una experiencia de placer. El deseo involucrado en esta búsqueda sería el deseo de saber que marca al

sujeto psíquico. Teniendo en cuenta la distinción efectuada por Aulagnier (2006), la certeza rechaza la puesta a prueba de sus enunciados mientras que el saber la acepta a pesar suyo.

Aulagnier también advierte que todo deseo está escindido por dos deseos contradictorios. Uno es el de unificación entre el sujeto y el objeto causa de placer y el otro es el deseo de desaparición de todo objeto que pueda suscitar el deseo a consecuencia del displacer que suscita su falta. Desde esta perspectiva, el deseo de saber involucraría un deseo de unificarse con los objetos a través del saber sobre ellos y de unificarse con el saber como objeto. Pero también implicaría un deseo de eliminar los objetos del mundo para evitar el displacer del no saber sobre ellos y de eliminar el saber como objeto para no sufrir sus vacíos.

Estas cuestiones podrían formar parte de lo que Lourau (2001) conceptualiza como negatividad en la relación del sujeto con un saber que siempre está marcado irreductiblemente por el deseo de saber y por un no saber sobre ese deseo.

Estas hipótesis concurren al planteo de la implicación del investigador en los términos que Barbier (1977) la define como

... el compromiso personal y colectivo del investigador en y por su praxis científica, en función de su historia familiar y libidinal, de sus posiciones pasadas y presentes en el trabajo de investigación y de clases, y de su proyecto sociopolítico en acto, para el investimento que es necesariamente la resultante, es parte integrante y dinámica de toda actividad de conocimiento (8)

Barbier distingue la implicación psicoafectiva que procede de los interrogantes del objeto a la personalidad profunda y de la actividad investigativa, al deseo de saber que la inviste. Luego, la implicación histórica existencial ligada a los hábitos, los esquemas de pensamiento y las percepciones adquiridos por la clase social de pertenencia y al proyecto del sujeto social. Por último, la implicación estructural profesional que corresponde a la posición y el rol de la profesión del investigador en las relaciones de producción, al sistema de valores que le da coherencia interna y a sus contradicciones y límites económicos, políticos y científicos. Ardoino (1981) diferencia la implicación libidinal, determinada por los elementos fantasmáticos, de la implicación institucional dada por la posición y las afiliaciones del sujeto. Lourau (1986) identifica por una parte las implicaciones primarias concernientes a la relación del investigador con el objeto de estudio, con la institución de la investigación, con la institución para la que investiga y con el mandato social. Por otra, las implicaciones secundarias relativas a la relación con el informe de investigación y con el paradigma de la misma cuya comunicación da o niega la entrada a la comunidad científica. Estas relaciones, interiorizadas como normas, determinan retroactivamente los procedimientos de investigación y no acceden al investigador durante el acto de investigación.

La necesidad de un análisis continuo de la implicación en sus diferentes niveles, entendido en sentido amplio, como un trabajo de interrogación por el lugar de la subjetividad en el conocimiento (Ardoino 2005) se justifica desde estos enfoques por la utilidad que reviste para su avance.

En primer lugar, sobre el supuesto de que al explorar la relación del investigador con su objeto se accede al objeto mismo (De Gaudelaj, 2008: 424).

En segundo lugar, como medio clave para sostener una vigilancia suficientemente cuidadosa pero no persecutoria sobre la relación con el objeto de investigación y con el saber acerca del objeto (Fernández, 2006). Aquí se considera que esta forma de relación es condición de una vigilancia epistemológica suficientemente rigurosa en la investigación. Por una parte, debido a que al contribuir con el procesamiento de la angustia que provoca la relación con los otros y con los datos, disminuye las posibilidades de que se activen defensas como la proyección y la racionalización (Fernández). Por otra,

gracias a que la revisión continúa de las categorías empleadas para percibir, describir y pensar los fenómenos estudiados alerta contra el empleo de los presupuestos y esquemas del sentido común del campo científico como instrumentos de conocimiento (Bourdieu, 1995). A la vez que abre la mirada hacia líneas de sentido y hacia perspectivas teóricas y metodológicas que subsistían no exploradas.

Siguiendo a Fernández (2006), este trabajo de retorno sobre sí, sobre el impacto que suscita a nivel interno, el contacto con la realidad externa; sirve a la ampliación del conocimiento de los propios marcos de referencia y a la toma de conciencia sobre el diagnóstico consuetudinario construido en base a ellos. Por eso, Fernández incluye entre los puntos cruciales del análisis de la implicación tanto la anticipación del contacto con el campo como la elaboración del impacto suscitado por ese contacto. En especial, la relación con los sujetos de la investigación como un otro, heterogéneo, que se nos resiste (Ardoino, 2005). Para Galindo Cáceres, la complementariedad entre el encuentro y la distancia con el otro permiten que se produzca el efecto de extrañamiento capaz de suscitar la movilización del pensamiento. Aplicando la misma perspectiva sobre el sí mismo investigador, propone que la reflexión sobre los modos de instaurar, mantener y vivir esta distancia y sobre los criterios y supuestos que la fundamentan, pueden servirle para reconfigurar cómo percibe su propia percepción como parte del desarrollo de su tarea investigativa. En esta línea, Fernández advierte que el mayor conocimiento de estas cuestiones alerta al investigador con respecto a los puntos que podrían oscurecer la captación de aspectos de la realidad, aumentando su capacidad para diferenciar datos externos e internos, para cuestionar las formas establecidas de pensamiento y los preconcepciones, para incorporar nuevos elementos y formas de mirar.

Este trabajo, señala Fernández (2006), requiere de un “espacio de terceridad” entre el sujeto y el mundo externo/interno que se desarrolla y sostiene a través de la mediación de otros investigadores, los sujetos del caso, la teoría y la escritura en un diario que, según advierte Ardoino (2005), opera como memoria para el investigador y como una forma de rendir cuenta de la ética en su trabajo.

Siguiendo la línea que marcan las perspectivas expuestas, este estudio no trata de reducir o suprimir la implicación sino de trabajarla mediante el análisis para utilizarla sistemáticamente como instrumento de conocimiento y de reflexión.

Por consiguiente, se ha optado por incluir las elaboraciones del análisis de la implicación en el análisis del caso, la comprensión del objeto, la toma de decisiones específicos de cada etapa de la investigación, la reflexión sobre el proceso investigativo y la fundamentación crítica de la posición ética y política asumida como investigador.

No obstante, se considera que el análisis de la implicación, debido a su operación sobre lo negado, lo silenciado, lo deseado, lo desconocido y lo incognoscible; instala la dimensión de lo imposible y con ella el vacío y la ausencia. Probablemente allí, en estas fisuras del sentido, reside su mayor potencia.

4. La hipótesis de que todo acto investigativo involucra una intervención sobre lo real (Ardoino, 1981) justifica la inclusión del análisis de sus efectos sobre el campo (Ardoino, 1981; Fernández, 1996, 1997, 2006).

La hipótesis de que todo acto investigativo conlleva una intervención sobre lo real se enmarca en la perspectiva de Ardoino sobre la intervención, en un sentido amplio, como “el acto de un tercero que sobreviene en relación con un estado preexistente” (1981: 13). Puede decirse que todo acto investigativo desde cualquier encuadre conlleva una intervención en sentido amplio.

Con lo cual, si la hipótesis anterior comprometía a reflexionar sobre el lugar y los efectos de la propia subjetividad en el conocimiento; ***aquí se considera que esta hipótesis compromete al investigador a elucidar los efectos que tiene la tarea de producción y comunicación del conocimiento que lleva adelante, sobre los otros y sobre sí mismo. Por eso, se los ha incorporado como material de referencia constante de las tareas investigativas.*** Como se amplía en el capítulo metodológico, mediante su anticipación sistemática para diseñar los dispositivos de trabajo en terreno; mediante la reflexión sobre los ocurridos para ajustar los diseños previstos, mediante su introducción como material de análisis del caso y también de la implicación.

En un sentido restringido, la intervención consiste en una posición y una forma de presencia ante los procesos sociales orientada a “la interrogación acerca del sentido, la puesta en evidencia y la elucidación de lo que hasta ese entonces quedaba oculto en los fenómenos institucionales debido al juego de los intereses y a su opacidad” (Ardoino, 1981: 18).

Estos efectos concurren con aquellos que Bourdieu (1999) identifica como contribuciones de la puesta en circulación de un conocimiento profundo de lo social

si bien hacer conscientes ciertos mecanismos que hacen dolorosa e incluso intolerable la vida no significa neutralizarlos, sacar a la luz las contradicciones no significa resolverlas...no es posible considerar nulo el efecto que puede ejercer al permitir a quienes sufren descubrir la posibilidad de atribuir ese sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpados; y al hacer conocer con amplitud el origen social, colectivamente ocultado, de la desdicha en todas sus formas, incluidas las más íntimas y secretas. (559)

Desde esta perspectiva, Ardoino (1981) propone que la intervención es un trabajo educativo donde lo que

... realmente cambia es la mirada que los actores le dirigen hacia la situación que sufrían hasta entonces sin poderla comprender muy bien, por el hecho de su complejidad y de su opacidad. El trabajo de elucidación, aún cuando sea parcial, modifica pues, en cierta medida, la relación de cada uno con la situación... pero la situación en sí misma, en la medida en que se halla determinada por fuerzas externas se mantiene fundamentalmente incambiada en lo esencial. (37)

En términos de Bleger (2003), la investigación contribuye a un proceso de “metaaprendizaje” donde los sujetos “aprenden a observar y reflexionar sobre los sucesos y a encontrar su sentido, sus efectos e interacciones” (68) y el investigador “ayuda a comprender los problemas que existen y ayuda a problematizar las situaciones” (71).

En esta línea, es posible pensar la intervención como una de las mediaciones posibles para que los sujetos involucrados se formen, para que adquieran una forma para actuar y reflexionar (Ferry, 1996) que comprometa integralmente sus capacidades conscientes, su inconsciente, su afectividad e imaginario, su historia y existencia actual individual y social (Beillerot: 2006). Bajo esta mirada, la formación es “un tipo de resultado del proceso analítico” que contribuye a la recuperación del poder (Fernández, 2005) para relacionarse, pensar y actuar sobre lo real.

Aquí se considera que solo las investigaciones realizadas dentro de determinado marco pueden operar como una intervención con este tipo de efectos estructurantes (Dejours, 1992).

Ese marco investigativo ha de incluir entre sus supuestos, en primer lugar, que cualquier actor social puede analizar su comportamiento, las condiciones en que se desarrolla y relaciona y las características de su contexto (Fernández, 2006). En segundo, como señala la autora, que la aceptación de una investigación por parte de estos actores implica una demanda de ayuda para definir acciones

ante dificultades que no obstante, aparecen parcialmente veladas para ellos. En tercero, que el espíritu crítico que contribuye a elucidar lo vivido cotidianamente, las formas repetitivas que lo determinan y su percepción como fatalidad (Ardoino, 1981) puede desarrollarse si el plan de actividades de la investigación obedece a un encuadre especialmente cuidado para preservar su potencial analizador (Fernández, 2006).

El analizador “permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar” (Lourau: 282) acerca de las divisiones que se hallan establecidas socialmente pero son presentadas como normas naturales de regulación de las acciones. A través de su soporte en diferentes materialidades – desde un instrumento investigativo hasta un suceso ocurrido en la organización-, el analizador cataliza las significaciones y asedia los mensajes, empujando a “formular preguntas, interrogar a una realidad hasta entonces inmóvil, cerrada a sí misma” (Lapassade, 1979: 245).

La asunción de este marco implica tener en cuenta además, como señala Fernández, 2010) el tipo de efectos que generan estas investigaciones sobre los sujetos del caso al favorecer, mediante los dispositivos de indagación, validación y devolución utilizados, su toma de conciencia sobre el proceso investigativo y su análisis sobre el impacto formativo provocado por la participación en el mismo.

Este conjunto de consideraciones ha enmarcado la inclusión de instancias de contrato con los sujetos del caso para efectuar la investigación y para llevar adelante los diferentes tipos de actividades en terreno, en primer lugar. En segundo, el diseño de los dispositivos de validación y devolución. En tercero, el análisis de los materiales empíricos, particularmente con respecto a aquellos eventos y cuestiones operantes como analizadores naturales.

Las hipótesis acerca de lo real, el objeto de estudio, el sujeto que conoce, el conocimiento y el acto investigativo, que encuadran esta investigación; las decisiones que ellas fundamentan en la dimensión epistemológica (Sirvent, 2003); la metodología propuesta y las implicancias que se derivan de estas hipótesis y decisiones en diferentes niveles; permiten pensar la investigación como una instancia donde se articulan procesos de indagación, construcción, validación y comunicación del conocimiento, procesos de intervención sobre lo real y procesos de formación de los sujetos. A esta reflexión aporta la idea del rizoma introducida por Deleuze y Guatari (2001) en cuanto alude a la conexión entre cualquiera de los puntos concurrentes que lo configuran, a la multiplicidad de sus determinaciones y a la posibilidad de exploración de las líneas heterogéneas en que se abre cada una de ellas, a través de diferentes entradas.

CAPÍTULO 4 EL MARCO TEÓRICO

La presentación de los conceptos que componen el marco teórico de esta investigación se organiza dando cuenta de aquellos correspondientes a las perspectivas teóricas de referencia básica en primer lugar. En segundo lugar, indicando los conceptos tomados de perspectivas teóricas complementarias, por nivel de estudio, según el modelo de inteligibilidad de Ardoino (2005) que sirve de orientación.

Estos conceptos informan efectivamente el estudio de tesis realizado brindando fundamento teórico a diferentes cuestiones. Una es la definición de las nociones de fracaso escolar, aprendizaje, REA y EEA. Otra atañe al análisis, la comprensión y la interpretación de la experiencia de fracaso escolar, en términos de su impacto y sus efectos en la interacción, la posición social y el sí mismo del niño; del modo en que el niño llega a la REA y de los procesos las vivencias que atraviesa en el EEA. También sustentan teóricamente la descripción y el análisis de las REA y del EEA; de sus respectivas relaciones con el sistema educativo y con la escuela y de su incidencia en los procesos vividos por el niño, en situación y a lo largo del tiempo. Además los conceptos tomados aportan a la caracterización del estilo del maestro y a la interpretación de su actuación en el EEA. Por último, sirven a la identificación de las condiciones del EEA.

Su selección se basa, por una parte, en la pertinencia del aporte para iluminar estos asuntos. Por otra, en la coherencia de su integración al mismo marco teórico no obstante las diferencias en cuanto al nivel de estudio y las perspectivas donde se ubican. De manera que, sólo se introduce la obra de cada autor para trabajar en mayor profundidad únicamente con los conceptos que han sido efectivamente incorporados al desarrollo de esta investigación, en alguna de sus etapas.

A fin de dar cuenta de ellos, en primer lugar se presentan sintéticamente las perspectivas teóricas de referencia básica, por autor, y complementarias, por nivel de estudio, identificando los conceptos que componen el marco de esta investigación. En segundo lugar, estos conceptos se amplían especificando la cuestión a la que aportan. Para eso, siguiendo el orden de exposición, se desarrollan las contribuciones de cada autor de referencia básica y continua con las contribuciones de los autores que han complementado las lecturas, organizados por nivel de estudio.

1. Presentación sintética

La presentación de las perspectivas de referencia básica incluye, para cada autor, la mención de sus principales conceptualizaciones y de los fundamentos empíricos y teóricos que las sustentan junto a la identificación de los aportes tomados en este estudio.

La presentación de las perspectivas complementarias comprende, por nivel de estudio y autor, la ubicación teórica de su obra y la introducción de los conceptos aquí incorporados.

1.1 Las Perspectivas Teóricas de Referencia Básica

Aquí se presentan los fundamentos del psicoanálisis que corresponden a Winnicott y a Manoni; los del sociopsicoanálisis desarrollados por Mendel y los de la teoría de la acción pertenecientes a Barbier.

La obra de **Winnicott**¹⁰(1990, 1993, 2003, 2010) sobre el desarrollo del ser humano como un proceso continuo que lleva a la instauración de un ser integrado, se preocupa por las condiciones del ambiente suficientemente bueno que lo hacen posible, por las consecuencias de las fallas en su provisión y por la instrumentación de respuestas para los niños y jóvenes que las han sufrido. Sus fundamentos teóricos corresponden al psicoanálisis. Especialmente en la perspectiva de Klein acerca de las relaciones objetales y el desarrollo de la vida emocional del bebe. También hace referencia a contribuciones puntuales de Lacan y a los hallazgos contemporáneos de Bowlby sobre el apego infantil y a los de Erikson sobre la confianza. Las referencias empíricas se hallan sobre todo en su experiencia como pediatra y psicoanalista en la clínica de niños y en los albergues creados para la evacuación de las ciudades en la Segunda Guerra Mundial y, más tarde, para los niños que perdieron sus hogares y para los que cometían actos delictivos.

Las principales contribuciones de su obra al marco conceptual de esta tesis se hallan en su aproximación al desarrollo del ser humano; el constructo de ambiente suficientemente bueno y de madre suficientemente buena; las formulaciones sobre la interiorización de los elementos del cuidado materno, su instalación como apoyos del sí mismo y el desarrollo de la confianza; los conceptos de espacio y fenómenos transicionales; el abordaje de la privación y la deprivación como fallas en el cuidado y de las defensas ante ellas y la caracterización de los albergues destinados a los niños que vivieron este tipo de fallas.

Manoni¹¹(1967, 2000) efectúa un análisis crítico de la institución familiar, escolar y médica y de los sistemas de tratamiento y recuperación sobre los niños y jóvenes con “problemas”, centrado en el papel que juega el Otro en la constitución de la subjetividad. Partiendo de este diagnóstico, plantea sus conceptualizaciones sobre la institución estallada como alternativa educativa. Este trabajo se enmarca en la línea psicoanalítica próxima a los movimientos de la anti psiquiatría y la anti pedagogía de las décadas de 1960 y 1970 tomando como referencias teóricas principales las de Klein, Lacan y Winnicott y como base empírica su escuela experimental de Bonneuil y la clínica con niños autistas y esquizofrénicos.

Aquí se incorporan como herramientas de relevancia los aportes de Manoni a la cuestión del reconocimiento del otro para situarse como sujeto y las consecuencias de sus fallas; del fracaso escolar

¹⁰Winnicott, D.W nació el 7/4/1896 en Inglaterra en una familia de clase media alta que profesaba la confesión [metodista](#) y falleció el 25/1/1971. Realizó sus estudios de medicina en la Universidad de [Cambridge](#). Durante la [Primera Guerra Mundial](#), los suspendió para servir como cirujano en un navío destructor, graduándose como pediatra en [1920](#). En 1923 comenzó a trabajar en un hospital de niños de Londres y contrajo matrimonio con A. Taylor. También comenzó su análisis con [James Strachey](#), siendo [J. Riviere](#) su segunda analista. En 1927 ingresó a la [Sociedad Psicoanalítica Británica](#), comenzó a supervisar con [M. Klein](#). En 1940, Winnicott fue uno de los pocos que se opuso al uso del [electroshock](#). Durante la Segunda Guerra Mundial coordinó albergues para niños evacuados y dio conferencias radiales dirigidas a los padres. En 1951 se casó con E. Nimmo Britton, trabajadora social y psicoanalista. Fue presidente de la [Sociedad Psicoanalítica Británica](#), entre 1956-1959 y nuevamente entre 1965 a 1968.

¹¹ M. Manoni nació el 23/10/1923 en una colonia belga de la India y falleció el 15/3/1998 en París. Fue criada hasta los 6 años por una nodriza debido a que su padre cónsul viajaba constantemente con la madre. Luego de la separación de su cuidadora se ocuparon de ella diferentes institutrices y familiares, en especial su abuelo. Durante la Segunda Guerra Mundial inició los estudios universitarios en Bélgica mientras participaba en el servicio psiquiátrico para adultos y más tarde en uno para niños. Comenzó a trabajar con un sistema más flexible en un hospital de los suburbios para adolescentes [psicóticos](#), con quienes pasaba jornadas afuera y formó una campaña de teatro ambulante. Un bombardeo puso fin a la experiencia. Al finalizar la guerra, realizó una formación como criminóloga. En 1948 fue nombrada analista, miembro de la Sociedad belga de [Psicoanálisis](#). Fue discípula de [F. Dolto](#), J. Lacan y D. Lagache. Ese año contrajo matrimonio con [O. Manoni](#) (etnógrafo, psicoanalista y profesor de filosofía). En 1950 nació su hijo. En 1960, apoyó la independencia de [Argelia](#). En 1969 fundó junto a [R. Lefort](#), R Marie e Y Guerin la [Escuela Experimental de Bonneuil](#) Sur Marne. [D. Winnicott](#) fue su supervisor clínico. En 1982 fundó junto con su esposo y [P. Guymard](#) el Centro de Formación y de Investigaciones Psicoanalíticas y en 1994 la [Asociación de Formación Psicoanalítica y de Investigación Freudiana de Espacio analítico](#).

y los sistemas de recuperación como síntomas del “terrorismo pedagógico” y de las alternativas educativas mediante sus conceptualizaciones sobre la institución estallada.

En la obra de **Mendel** (1971, a y b; 1974, a y b; 1981; 1988; 2004) tiene un lugar clave el tema de la alienación y la autonomía de los sujetos a nivel individual y social. Su abordaje mediante la línea que ha desarrollado como socio psicoanálisis, articula el psicoanálisis y el materialismo histórico en torno a la noción de impotencia. Del primero, toma la relación de esta experiencia con la falta por el desamparo del nacimiento; la castración del deseo y la frustración del amor que constituye al sujeto según los trabajos de Freud y algunas contribuciones de Winnicott. Del materialismo histórico de Marx, recupera la asociación entre la impotencia y la distribución desigual de la riqueza y los medios de producción que se expresa en fenómenos como la explotación y la dominación. Este fundamento teórico se conjuga con la experiencia de los dispositivos de intervención llevada adelante por Mendel en diferentes tipos de organizaciones.

Las conceptualizaciones de Mendel introducidas como referencia principal de esta investigación incluyen las nociones de acto poder y de recuperación del poder ligado al acto; el planteo sobre el fenómeno psicosocial de la Autoridad y sus consecuencias sobre el aprendizaje y la personalidad; las consideraciones acerca de la identificación, la socialización identificatoria y la firmeza y la conjetura acerca de las relaciones entre la organización y la formación.

Barbier (1996, 1997; 1999; 2000) estudia la acción humana con foco en su objeto, los medios movilizados, el actor o los actores implicados, las relaciones establecidas entre ellos y con el objeto, los resultados y sus efectos. Para lo cual propone un abordaje holístico, dinámico, situado y constructivista de la acción que combina con una teoría de la identidad. Las fuentes teóricas de sus elaboraciones sobre la acción proceden de la perspectiva sociohistórica de Vigotsky y Leontieff; de la fenomenología de la acción de Schutz y Husserl; de la sociología crítica de Bourdieu y de la filosofía lingüística de Ricoeur. Las fuentes de sus consideraciones sobre la identidad se hallan en el interaccionismo simbólico de Goffman y en la dialéctica de Hegel mientras que las fuentes empíricas se derivan de su tarea como formador.

En la construcción del marco conceptual de este estudio, se han tomado los aportes de Barbier dados por las nociones de acción, educación y aprendizaje; la perspectiva de la acción como combinación de actividades y funciones; la conjetura sobre las relaciones entre la acción y las imágenes de sí y la aproximación a la semántica de la acción.

1.2 Las Perspectivas Teóricas complementarias

Aquí se presentan las perspectivas teóricas que complementan las lecturas realizadas desde las referencias de base. Una fuente importante procede del campo de la psicología con una mayor presencia del psicoanálisis a la que se agregan contribuciones de la psicología institucional, la psicología social y de la comunicación. Otra fuente corresponde a trabajos de la sociología de inspiración comprensiva, clínica e institucional. Además se toman aportes puntuales del análisis institucional y de la didáctica.

Los aportes se organizan por nivel de estudio según el modelo de inteligibilidad propuesto por Ardoino (2005) para construir un conocimiento que atienda a la complejidad de los fenómenos objeto de preocupación. Los niveles corresponden a la institución, la organización, el grupo, las interrelaciones y el individuo.

El nivel de la institución

Las referencias que informan teóricamente las lecturas efectuadas desde este nivel corresponden a Castoriadis (2007); Kaës (2002, 2005); Ulloa (1990, 1995, 2001) y Fernández (1997, 1999, 2006, 2007).

Desde la filosofía y el psicoanálisis la obra de **Castoriadis** (2007), con su carácter fundacional para las diferentes líneas institucionales, aporta las aproximaciones económico funcional, simbólica, histórico social e imaginaria a la institución, los conceptos de lo instituido y lo instituyente, las significaciones sociales imaginarias, lo imaginario efectivo y lo imaginario radical, la alienación y la autonomía.

De la mirada psicoanalítica de **Kaës** (2002, 2005) sobre las formaciones intermediarias del psiquismo se toman sus aportes al concepto de la institución como formación social y de la cultura y como formación psíquica; su perspectiva sobre el sufrimiento en las instituciones y sus elaboraciones sobre las formaciones intermediarias del psiquismo y sobre la transmisión..

De la psicología institucional psicoanalítica, el trabajo efectuado por **Ulloa** (1990, 1995, 2001) en el área de la salud y los derechos humanos contribuye a este marco con los acercamientos a la institución como calificativo de cultura y como organización social; los constructos de síndrome de violentación institucional, cultura de la mortificación y encerrona trágica y las conceptualizaciones sobre la ternura y la crueldad.

De los desarrollos del análisis institucional para el campo de la educación, se toman los de **Fernández** (1997, 1999, 2006, 2007) concernientes a la distinción entre la institución y lo institucional; los espacios institucionales e institucionalizados de la educación y al concepto de núcleo dramático.

El nivel de la organización

Las elaboraciones de relevancia central corresponden aquí a Schlemenson (1987, 2007); Enríquez (1989, 1992, 2000, 2002); Dejours (1992, 2006); Dubet (2006) y Fernández (1994, 1996, 1999, 2005, 2006, 2007).

De la aplicación de la psicología al campo organizacional, el aporte de **Schlemenson** (1987, 2007) que se toma en esta tesis es el referido al concepto de organización y a las dimensiones propuestas para el análisis de las organizaciones.

De la línea de la psicología de orientación institucional desarrollada por **Enríquez** (1989, 1992, 2000) se introduce su lectura de la organización como sistema cultural, simbólico e imaginario y desde las instancias institucional y organizacional y su conjetura sobre las manifestaciones de la pulsión de muerte en ellas.

La psicodinámica del trabajo de orientación psicoanalítica de **Dejours** (1992, 2006), que da un lugar central al sufrimiento, brinda fundamentos de significancia en su tesis acerca de las funciones estructurantes o patógenas de la organización del trabajo; sus formulaciones sobre el sufrimiento causado por la ansiedad o por la insatisfacción ligadas a la tarea y su concepto de ideologías defensivas del oficio.

En el marco de una sociología que se propone articular una teoría general del actor a una teoría de la estructura social mediante una teoría de la socialización, se toma la tesis de **Dubet** (2006) acerca de los rasgos que distinguen a la escuela primaria como organización paradigmática del programa institucional moderno y de los modos de enfrentar su declive.

Nuevamente se recurre a las contribuciones del análisis institucional efectuadas por **Fernández** (1994, 1998, 1999, 2005, 2006, 2007, 2011) que incluyen los conceptos de organización de la educación y organizaciones alternativas y el esquema propuesto para su análisis; el planteo de las relaciones entre

ellas y los espacios institucionales; sus consideraciones sobre la idiosincrasia institucional de la escuela y su lectura de la dinámica institucional, especialmente en las organizaciones escolares que atienden poblaciones marginadas y en los proyectos y organizaciones alternativos.

El nivel del grupo

Los fundamentos teóricos de las lecturas realizadas desde este nivel pertenecen a Bleger (1989, 2004) y a Kaës (2000, a, b).

De la psicología institucional de base psicoanalítica se han consultado los aportes fundantes del campo en la Argentina correspondientes a **Bleger** (1989, 2004) para tomar su caracterización de los modos de funcionamiento grupal y de la dinámica entre ellos; su tesis sobre las relaciones entre el grupo, la organización y la sociedad y sus elaboraciones sobre la sociabilidad sincrética.

La mirada psicoanalítica de **Kaës** (2000, a, b) se solicita esta vez en lo respectivo a su concepto de grupo, a la hipótesis sobre las condiciones de su construcción y continuidad, la caracterización de la vida psíquica grupal; sus consideraciones sobre las funciones grupales y el pequeño grupo y sus planteos sobre las tensiones entre el individuo y el grupo y el pensamiento en grupo.

El nivel de la interacción

Los abordajes efectuados desde este nivel reciben sustento teórico de la obra de Goffman (2003, 2006) y de Watzlawick (2002).

Desde el interaccionismo simbólico, las teorizaciones de **Goffman** (2003, 2006) sobre las relaciones entre interacción, persona y sociedad comportan como aportes de importancia su enfoque sobre el fenómeno del estigma en las situaciones de interacción y su impacto en la identidad y las nociones de “consenso de trabajo”, “equipo” y “regiones” aplicadas al estudio de la interacción en los establecimientos sociales.

Del enfoque pragmático de **Watzlawick** (2002) enmarcado en el trabajo de la Escuela de Palo Alto, se tomaron sus conceptualizaciones, clásicas en el estudio de los fenómenos de la comunicación humana, sobre las perturbaciones en la comunicación, la comunicación paradójica y el doble vínculo y sus efectos en la definición del self.

El nivel del individuo

Los trabajos de Aulagnier (2007); Erikson (1993); Kaës (1985, 2000); De Gaudelaj (2008) y Cols (2011) brindan a este nivel herramientas teóricas de relevancia.

De la perspectiva psicoanalítica se toman las aportaciones de **Aulagnier** (2007) al tratamiento de la psicosis y al análisis de la representación, en lo relativo al planteo sobre la relación entre el sujeto y el mundo, la violencia, el contrato narcisista y la constitución del Yo.

También se recurre nuevamente a la obra de **Kaës** (1985, 2000) para incorporar sus estudios sobre la crisis como experiencia subjetiva que compromete a la articulación psicosocial y sobre las funciones favorables a la superación de las experiencias de crisis.

Del enfoque psicosocial de **Erikson** (1993) sobre el desarrollo de la personalidad humana, abordado con el diagrama epigenético de los conflictos básicos que estructuran las ocho edades del hombre, se toman las conjeturas sobre las relaciones entre el desarrollo del individuo, los otros significativos y las instituciones y su caracterización de las primeras crisis atravesadas por el sujeto.

Desde una sociología clínica interesada por vincular la perspectiva psicoanalítica con las problemáticas socioculturales, sirven las elaboraciones de **De Gaudelaj** (2008) sobre la vergüenza como

sentimiento social y psíquico, sobre su origen en las situaciones de humillación y sobre las reacciones defensivas y los mecanismos de desprendimiento de la vergüenza.

Del campo de la didáctica general se toma la mirada de **Cols** (2011) sobre la enseñanza y los estilos de enseñanza.

2. Ampliación de los aportes

En este apartado se amplían los conceptos que, según anticipa la presentación, integran el marco de este estudio. Para eso, siguiendo el orden previsto, en primer lugar se trabaja con las perspectivas de referencia básica, desarrollando las conceptualizaciones de cada autor organizadas por el tipo de cuestión a la que han aportado. Luego, se profundiza en las perspectivas complementarias ampliando las elaboraciones de los autores agrupadas por el tema en que se inscriben sus contribuciones desde cada nivel de estudio.

2.1 Las perspectivas teóricas de referencia básica

Según se anticipó, este marco conceptual toma como fundamentos teóricos de base los conceptos provenientes del psicoanálisis que corresponden a Winnicott y a Manoni; los del sociopsicoanálisis desarrollados por Mendel y los de la teoría de la acción pertenecientes a Barbier. En lo que sigue se desarrollan, por autor, los conceptos que efectivamente informan el estudio con foco en el tipo de cuestión a la que aportan.

2.1.1 Las contribuciones de Winnicott

De la teoría de Winnicott se toman como aportes centrales para la construcción de este marco conceptual los que siguen:

- para la contextualización del fenómeno del aprendizaje y la educación, la caracterización del desarrollo del ser humano.
- para el estudio de las condiciones de un EEA, las condiciones identificadas en los ambientes suficientemente buenos
- para la descripción y el análisis del estilo del maestro y de otras figuras significativas en un EEA, el constructo de “madre suficientemente buena”
- para la comprensión del proceso atravesado por los niños en el EEA, las formulaciones sobre la interiorización de los elementos del cuidado materno, su instalación como apoyos del sí mismo y el desarrollo de la confianza
- para la conceptualización de las diferencias y las relaciones establecidas entre la REA y el EEA y para la descripción de la dinámica de un EEA: el concepto de espacio transicional
- para la definición del aprendizaje y la educación, el concepto de fenómenos transicionales
- para la comprensión de la experiencia del fracaso escolar y del modo en que el niño llega a la REA, el abordaje de la privación y la deprivación como fallas en el cuidado y de las defensas ante ellas.
- para la descripción y el análisis de las REA y los EEA, la caracterización de los albergues destinados a los niños que vivieron este tipo de fallas.

Para la contextualización del fenómeno del aprendizaje y la educación: la caracterización del desarrollo del ser humano.

Winnicott plantea que el desarrollo del ser humano va de la dependencia hacia la independencia del ambiente en tres fases. La fase de dependencia absoluta, dependencia relativa y desarrollo hacia la independencia, que involucra la creación de medios para prescindir de un cuidado ajeno real. Este pasaje ocurre a lo largo de toda la vida de una persona y el tránsito por fases ya atravesadas puede reiterarse ante diferentes tipos de acontecimientos traumáticos.

Desde su perspectiva, el desarrollo consiste en un proceso global que incluye el aspecto corporal, la personalidad y la relación con el mundo externo y permite la existencia de un ser humano integrado, que sigue siendo a través del tiempo y tiene capacidad para relacionarse con los objetos. Su despliegue y los logros a que da lugar son posibles cuando el individuo cuenta con un ambiente suficientemente bueno.

Para el estudio de las condiciones de un EEA: las condiciones identificadas en los ambientes suficientemente buenos

Estas condiciones son el amor al niño, como requisito para disponerse a cuidarlo según necesita. Luego la adaptación activa graduada, cuantitativa y cualitativamente, a las necesidades del niño, que da un carácter personal al cuidado por oposición al trato mecánico. También la organización y provisión de oportunidades para el juego y las actividades constructivas mediante la eliminación de los bloqueos, la oferta de participación y la introducción de enriquecimientos (nuevos objetos y modalidades de actividad, por ejemplo). Por último, Winnicott alude a la supervivencia del ambiente humano y no humano a las puestas a prueba del niño, en términos de la continuidad de su existencia como es (“gracias a lo bueno y a pesar de lo malo que contiene”) y de la tolerancia y madurez y estabilidad emocionales de los adultos que lo integran¹².

Para la descripción y el análisis del estilo del maestro y de otras figuras significativas en un EEA: el constructo de “madre suficientemente buena”

Winnicott habilita su aplicación a quienes se ocupan del cuidado del niño en base a la comprensión de sus necesidades. De este constructo resultan centrales la noción de “preocupación materna primaria”; la identificación de los elementos del cuidado materno, particularmente, el sostenimiento y la presentación del objeto; la idea de supervivencia y los aportes a la conceptualización de Lacan sobre la fase del espejo.

La “preocupación materna primaria”, surgida de la identificación con el hijo, se caracteriza por la concentración, la preocupación, la desviación de la atención hacia el mundo y la entrada en un estado de inhibición. Ella constituye la primera fuente de orientación del cuidado infantil a la que sigue la interpretación de los gestos del niño sobre la continuidad de una madre que no está sometiéndolo a su impulsividad, sus ansiedades y sus rabias sino que las maneja y se presenta como una persona viva y accesible¹³ para él.

En cuanto al sostenimiento como elemento del cuidado materno, se destaca su definición en términos del manejo adaptativo y satisfactorio de las necesidades infantiles. Por un lado, gracias a que la madre brinda los suministros con una rutina mecánicamente eficaz. Con lo cual protege al niño contra lo

¹²El éxito del ambiente hogareño en el cuidado infantil reside en que el niño tiene la sensación de que está en su hogar. “La comida en la propia casa significa muchísimo, tanto para la madre que se toma el trabajo de conseguir los alimentos y prepararlos, como para los hijos que la disfrutan. Y después viene el baño nocturno... y el beso de despedida; todas estas cosas son íntimas y no las vemos, pero no las ignoramos. Este es el material con el que está hecho un hogar”. (Winnicott, 1990: 66)

¹³“la madre es necesaria como una persona viva... debe haber pleno acceso al cuerpo vivo de la madre. Sin la presencia viva de la madre la más experta técnica resulta inútil. Lo mismo ocurre con los médicos. El valor del clínico en una aldea es en gran medida el mero hecho de que esté vivo, de que esté allí y sea accesible” (Winnicott, 1993: 144)

imprevisible y lo advierte de su intención permitiéndole colaborar. Por otro lado, gracias a que esta provisión materna genera experiencias placenteras. También se destaca la idea de Winnicott acerca de que la madre sostiene al bebé cuando lo ve como una persona antes de que lo sea. Con lo cual protege, fortalece y da estabilidad al sí mismo inmaduro del niño.

Con respecto a la presentación del objeto, como el otro elemento del cuidado materno, se toma el énfasis del autor en su adaptación cuantitativa y cualitativamente activa al desarrollo del niño hasta que él mismo crea los medios para prescindir de ese cuidado ajeno real (entre ellos, el recuerdo de los cuidados recibidos). Esto supone la disminución gradual de la adaptación en correspondencia con la creciente capacidad infantil para tolerar la frustración. Luego, se considera clave su foco sobre la alimentación como una instancia de presentación del objeto donde el ingerir, retener y rechazar concierne tanto a los alimentos como a las personas y los sucesos del ambiente y persiste como pauta a lo largo de toda la vida.

La idea de “supervivencia” a la agresión infantil alude a la capacidad de la madre de “seguir siendo la misma”, con el mismo amor y los mismos principios, sin tomar venganza ante los impulsos destructivos del hijo. Por el contrario, mostrando indulgencia ante aquellos reclamos que formule el niño a consecuencia de las frustraciones provocadas por las deficiencias en su cuidado.

Los aportes de Winnicott a las conjeturas lacanianas sobre la “fase del espejo” que se toman aquí conciernen a la capacidad materna de reflejo dada por mirar al hijo y que su rostro se relacione con lo que ve en el rostro del bebé. Con lo cual le permite verse a sí mismo cuando la mira y, a la vez, descubrir significados en la realidad externa.

Para la comprensión del proceso atravesado por los niños en el EEA: las formulaciones sobre la interiorización de los elementos del cuidado materno, su instalación como apoyos del sí mismo y el desarrollo de la confianza

De acuerdo a Winnicott, la continuidad de la experiencia con los diferentes elementos del cuidado materno en el tiempo hace posible que el niño los interiorice y convierta en apoyos del sí mismo. Además, como prueba de la confiabilidad materna, su interiorización contribuye al desarrollo del sentimiento de confianza en ella, primero, y en el ambiente suficientemente bueno más amplio, después. Por consiguiente, la interiorización del cuidado y de la confiabilidad ambientales, son condición del desarrollo de la confianza en sí mismo, de la instalación de un ambiente bueno interno y de la formación de la creencia en que el mundo contiene lo que se necesita y desea que permiten al niño encontrar otros ambientes buenos y hacerse responsable de sí mismo, sin necesitar un marco externo de control. Winnicott postula que bajo estas condiciones se hace posible que el niño desarrolle sus capacidades para relacionarse con los objetos; comunicarse; estar a solas; usar objetos; preocuparse por el otro y establecer puentes entre la realidad interna personal y la realidad externa. Esta última constituye el núcleo de sus conceptualizaciones sobre la transicionalidad.

Para la conceptualización de las diferencias y las relaciones establecidas entre la REA y el EEA y para la descripción de la dinámica de un EEA: el concepto de espacio transicional

Con este concepto, Winnicott postula la existencia de un espacio potencial (hipotético) de separación que es una forma de unión entre el hijo y la madre, entre el individuo y el ambiente.

Su desarrollo depende de la suma de experiencias que conducen a confiar, en la madre primero y en el ambiente más amplio, después. Por una parte, en su bondad y por otra en su capacidad de supervivencia para soportar el movimiento espontáneo personal, con sus aspectos constructivos y destructivos. En base a este sentimiento de confianza el niño inicia el proceso de separación entre el yo

y lo que no es yo. Pero este pasaje no se resuelve nunca y por eso el espacio a que da lugar no es sino potencial.

Lo transicional del espacio alude entonces a la transición entre la fusión y la separación, entre la realidad interior psíquica –ligada a la concepción subjetiva y a la no existencia de otra cosa que ‘yo’- y la realidad exterior –dada por la percepción objetiva y por la colocación de los objetos fuera del control omnipotente-.

Por lo cual la amplitud y la riqueza del espacio transicional son absolutamente singulares y su existencia hace posible la vivencia de los fenómenos transicionales.

Para la definición del aprendizaje y la educación: el concepto de fenómenos transicionales

Estos fenómenos se definen por no pertenecer a la realidad interior psíquica ni a la realidad exterior social, por no ubicarse adentro ni afuera. Entre ellos Winnicott sitúa el uso y el establecimiento de relaciones con objetos transicionales¹⁴; la capacidad de soñar que se vincula a las ansias y la planificación de la acción sin reemplazarla; la creatividad como actitud general hacia la vida opuesta al acatamiento; el uso de los mecanismos proyectivos e introyectivos y las identificaciones cruzadas en cambio del acting out, el juego con sus diversos fines¹⁵ y la experiencia cultural, que con el jugar como antecedente inmediato¹⁶, articula la originalidad (que supone la separación del objeto) y la aceptación de la herencia (que implica la unión con aquel). Se trata, desde la perspectiva de Winnicott, del tipo de experiencias que se sitúan entre la realidad interior psíquica –ligada a la concepción subjetiva y a la no existencia de otra cosa que ‘yo’- y la realidad exterior –dada por la percepción objetiva y por los objetos colocados fuera del control omnipotente-.

Para la comprensión de la experiencia del fracaso escolar y del modo en que el niño llega a la REA: el abordaje de la privación y la deprivación como fallas en el cuidado y de las defensas ante ellas

Bajo el supuesto de que el fracaso escolar se asocia a un ambiente escolar que no es lo suficientemente bueno, se toman del trabajo de Winnicott dos especiales aportes. Por una parte sus conceptualizaciones sobre la privación y la deprivación como fallas del ambiente. Por otra, sus planteos sobre las defensas organizadas por el niño ante tales fallas.

Las nociones de privación y deprivación aluden entonces a las fallas en la provisión de los elementos del cuidado infantil que impactan negativamente sobre las posibilidades del niño de instalar una línea de continuidad existencial sobre la cual apoyar su desarrollo como persona.

La privación ocurre cuando el ambiente falla desde el principio. Especialmente debido a la incapacidad para la adaptación y para reflejar el rostro del niño que obstaculizan las posibilidades de iniciar un intercambio significativo con el mundo¹⁷.

¹⁴Winnicott postula que los objetos transicionales son símbolos específicos de la unión entre el bebé y la madre que fueron adoptados, no creados. Cuando la madre ofrece las condiciones correctas, el bebe empieza a usar objetos reales para mostrarse creativo en y con ellos de manera que cada objeto es un objeto hallado.

¹⁵Winnicott plantea que los niños juegan para tramitar los problemas, comunicarse, por placer, para expresar agresión (puesto que el juego admite los sentimientos más tremendos y a la vez los delimita en tiempo y espacio en la realidad externa), para adquirir experiencia y para enriquecer su percepción del mundo externo.

¹⁶ Winnicott señala que, en el juego el vínculo con la tradición heredada se establece cuando la madre ofrece oportunidades para que el niño halle objetos ya existentes en el mundo y los use de manera creativa.

¹⁷En palabras de Winnicott “muchos bebés tienen una larga experiencia de no recibir de vuelta lo que dan... primero empieza a atrofiarse su capacidad creadora y... buscan... otras formas de conseguir que el ambiente les devuelva algo de sí... en segundo lugar... se acomoda a la idea de que cuando mira ve el rostro de la madre... hacen todo lo posible para ver en él algún significado, que encontrarían si pudieran sentirlo... intento de predecir su estado de ánimo... ‘ahora puedo olvidar el talante de mamá y ser espontáneo... o su estado de ánimo predominará y tendré que retirar mis necesidades... de lo contrario mi persona central podría sufrir un insulto... ello provoca una amenaza de caos y el niño organiza su retirada, o no mira, salvo para percibir, a manera de defensa... un espejo será entonces algo que se mira, no algo dentro de lo cual se mira. (Winnicott, s/d: 149)

Entre las especificaciones de Winnicott sobre las defensas que el niño organiza ante estas fallas, se tiene particularmente en cuenta el recurso a la indiferencia o a la sumisión y sus repercusiones negativas sobre la capacidad para concentrarse y tener inquietudes culturales junto a la vivencia de sentimientos de irrealidad y futilidad.

La privación se produce por la pérdida de un ambiente bueno. De acuerdo al autor, esta experiencia instala en el niño la actitud implícita de que le deben algo. Por lo cual conduce a la formación de una tendencia antisocial que suplanta al desarrollo. Como defensa, le sirve para expresar su rabia por lo perdido y para conminar a la sociedad a que reconozca y repare el daño causado. Entonces se manifiesta a través de la mentira, el robo y las actividades destructivas que, por su carácter de proyecciones de los sentimientos de odio, incrementan la falta de confiabilidad ambiental¹⁸ y afectan las capacidades del niño para la socialización, los fenómenos transicionales, la concentración y la perseverancia y despiertan sentimientos de irrealidad y falta de propósitos.

Para la descripción y el análisis de las REA y los EEA: la caracterización de los albergues destinados a los niños que vivieron este tipo de fallas.

Winnicott planteó como idea central de estos albergues ofrecer una respuesta a las esperanzas de estos niños mediante la provisión de las experiencias propias de un ambiente suficientemente bueno durante un tiempo suficientemente prolongado como para que el niño pueda expresar su rabia, comprobar la supervivencia del ambiente y entonces renunciar a sus defensas para descubrir el cuidado provisto y comenzar a confiar y sentirse seguro en este ambiente.

El autor fundamentó la organización de estos albergues en los planteos precedentes sobre los ambientes suficientemente buenos prestando especial atención a la relación con las autoridades, el contacto con las familias; los procedimientos para el ingreso y la salida de los niños; los criterios de formación de los grupos y el estilo de funcionamiento de la vida cotidiana¹⁹.

Luego, derivó las características favorables en los maestros a cargo de estos niños, de sus conceptualizaciones sobre la madre suficientemente buena, subrayando la importancia del grado de integración personal del maestro; sus actitudes generales hacia el niño y el modo de desarrollar la tarea de manejo por sobre la tarea de enseñanza²⁰.

¹⁸ La mentira constituye una forma de reclamo dirigida al objeto amado. El robo, una forma de búsqueda del objeto al que se tenía derecho porque fue creado por él mismo. Las actividades destructivas como hacer lío, romper, incendiar, escaparse y faltar a la escuela representan una forma de buscar la reactivación del sostén. En este marco, el ataque y la denigración del objeto amado se dirigen a hacerlo menos bueno y así, menos digno de amor y de destrucción.

¹⁹ En detalle Winnicott alude a la importancia de: el contacto restringido con las autoridades porque evita las restricciones a la autonomía y la flexibilidad que aparecen más necesarias para la adaptación que las previsiones; la consulta a los maestros antes de incorporar al niño para evitar su posterior rechazo; la elaboración de un diagnóstico individual empleado para comprender al niño, adecuar el manejo y disminuir la ansiedad del personal a cargo; la comunicación con los padres para que no suplanten lo desconocido con fantasías; la formación de grupos pequeños (12 a 18 niños) para salvar del aislamiento de los grupos grandes y de la pérdida del sentido de pertenencia a la comunidad amplia de los grupos más pequeños; el mantenimiento de una vida organizada, regular y estable en sus condiciones (tiempo, espacio, roles) y en su movimiento (relaciones, comunicación); el respeto por la ley y el orden y en cambio del castigo a las conductas antisociales del niño, su incorporación a las rutinas para demostrarle que la vida en ese nuevo ambiente y las cosas buenas que representa son preservadas y que allí será bien recibido a pesar de sus conductas destructivas; la oferta de oportunidades para el juego y las actividades constructivas; el retorno progresivo y acompañado por un intermediario, a la vida habitual.

²⁰ En detalle dichas características atañen al reconocimiento de las fallas ambientales sufridas por el niño para que pueda sentir rabia y reclamar sus derechos; el desarrollo de la tarea de manejo en base a la profesionalización de la función materna de sostén del yo para poner fin al sentimiento de imprevisibilidad del niño, por una parte, y a la firmeza combinada con las indulgencias por otra, para permitir que el niño sea espontáneo sin tener que encargarse del control de sí mismo; la confianza en sí mismo que permite actuar genuina y espontáneamente sin limitarse a aplicar planes aprobados o a esperar indicaciones; el mantenimiento de un bajo nivel de ansiedad por dar para que el niño, en cambio de sentirse compelido a aceptar y retener, disfrute de lo ofrecido; la tolerancia a la frustración cuando no obtiene lo buscado y cuando el niño duda y desconfía debido a que sobre las inquietudes procedentes de su personalidad y sus experiencias se da el aprendizaje; el mantenimiento de un contacto estrecho y un comportamiento congruente para resultar confiable y facilitar los procesos de identificación sin que el niño pierda individualidad; la protección a cada niño y al grupo el tiempo suficiente como para que las tendencias personales a la integración, integren al grupo y éste sea sostenido desde adentro; la colocación de la enseñanza en segundo plano.

2.1.2 Las contribuciones de Manoni

En este marco teórico se incorporan como herramientas centrales, los aportes de Manoni a las cuestiones que siguen:

- para la estimación del impacto de la experiencia de fracaso escolar en la subjetividad, por un lado, y el tipo de relación favorable al aprendizaje del niño, por otro: el reconocimiento del otro para situarse como sujeto y las consecuencias de sus fallas
- para el análisis de la experiencia del fracaso escolar en la escuela, por una parte, y para la comprensión del modo en que el niño llega a una REA, por otra: su abordaje del fracaso escolar y los sistemas de recuperación como síntomas del “terrorismo pedagógico”
- para la descripción y el análisis de las condiciones de las REA y los EEA y el estilo del maestro, por una parte, y para la interpretación del proceso atravesado por los niños en el EEA: sus conceptualizaciones sobre la institución estallada

Para la estimación del impacto de la experiencia de fracaso escolar en la subjetividad, por un lado, y el tipo de relación favorable al aprendizaje del niño, por otro: el reconocimiento del otro para situarse como sujeto y las consecuencias de sus fallas

De sus aportes a la cuestión del reconocimiento del otro como condición para ocupar el lugar de sujeto, dos comportan especial relevancia aquí. Uno es el señalamiento de que el niño puede efectuar el pasaje de objeto a sujeto cuando una madre suficientemente buena –en los términos que Winnicott la define- posibilita su oscilación entre el descubrimiento y el encuentro del ambiente y su rechazo y aislamiento, haciendo lugar a su propio deseo. El otro aporte reside en el énfasis otorgado a que la madre devuelva al hijo una imagen de sí mismo diferenciada de la suya debido a que así le permite contar con puntos de referencia sobre los que desarrollar una identificación estructurante del sí mismo.

Con respecto a las consecuencias que tiene la falta de reconocimiento²¹ del otro en la constitución de la subjetividad, se destacan las consideraciones de Manoni acerca de la anulación del intercambio significativo con el mundo, las dificultades para tomar la palabra, el desarrollo de diferentes formas de mutismo y atraso intelectual, la inmadurez para aprender²², la imposibilidad de identificarse con los adultos y la entrada en un círculo donde el comportamiento del niño se dirige a confirmar el lugar del enfermo o el fracasado donde lo ha colocado el otro. Desde esta perspectiva, los síntomas de un niño “con problemas” proceden de un contexto alienante²³.

Para el análisis de la experiencia del fracaso escolar en la escuela, por una parte, y para la comprensión del modo en que el niño llega a una REA, por otra: su abordaje del fracaso escolar y los sistemas de recuperación como síntomas del “terrorismo pedagógico”

De la caracterización de Manoni sobre el terrorismo pedagógico interesan particularmente los rasgos que siguen. Uno es la presencia de ideologías autoritarias que postulan de inicio la “educación ideal” ocupando el lugar del deseo del niño y del adulto. Otro, la instalación de una situación paranoica

²¹ En términos de Manoni (2000) “El espacio que el niño encuentra... está... estructurado por los otros... estos continúan siendo dueños de dejar o no que su descendencia evolucione en su propio nombre. El lugar que se le autoriza o no a ocupar, la función que tiene (sin saberlo) como X (“enfermo”, “loco”) al lado de otro (cuya angustia taponada) constituyen los elementos de una partida... que se juega... en toda institución... El sentimiento que un individuo tiene de su lugar en el mundo está ligado igualmente a la forma en que su vida cuenta o no para alguien más... sin haber tenido por ello que eclipsarse como sujeto. Este “contar para otro” se representa en la escena de la institución de manera muy repetitiva... es preciso hacer que los niños no se fijen a los papeles establecidos” (70-71).

²² El niño necesita aprender primero a verse de una manera no mutilante para su ser, para poder luego localizarse con un cuerpo reconocido por él dentro del espacio y del tiempo y para estar finalmente maduro para un saber que siempre sufrirá distorsiones graves si el pre aprendizaje indispensable para este conocimiento escolar no fue efectuado correctamente. (Manoni, s.f: 205)

²³ Manoni (2000) precisa “los llamados niños “con problemas”... son el producto de una historia familiar; pero lo que se llama su “enfermedad”, se sitúa en un contexto social determinado que favorece o no una evolución hacia lo patológico, es decir, hacia mecanismos de exclusión social (63).

donde el maestro angustiado acosa al alumno para que le entregue el saber que le enseñó y el alumno vive bajo la amenaza de verse privado y prisionero de una carrera de calificaciones que le es ajena. También el bloqueo del acceso del niño a su deseo de saber por el choque con el deseo del maestro de que el alumno sepa, que conduce a una “anorexia escolar” semejante a la anorexia donde el niño rechaza y abandona su cuerpo para que no destruyan su deseo. Por último, el fracaso pedagógico resultante de no aceptar que el tiempo necesario para aprender no es el mismo para todos.

Según su lectura, el fracaso escolar como síntoma del terrorismo pedagógico manifiesta el rechazo del niño a adaptarse a un sistema de valores basado en el rendimiento y el rechazo a aprender si es un fin en sí mismo. Por eso constituye el reverso de un llamado dirigido a contar para el otro en el plano de las inquietudes, el dolor o la agresión ya que no se cuenta para él en el plano del deseo.

En sus análisis sobre los sistemas de recuperación de estos niños, como otro síntoma del terrorismo pedagógico, se destaca el planteo de la función defensiva que ellos cumplen al objetivar en los “niños con problemas” el malestar suscitado por la institución y al responder a nivel del individuo para evitar la modificación de las estructuras establecidas. Luego, el señalamiento sobre los fines adaptativos y las correspondientes prácticas de adecuación y adiestramiento para que los niños se relacionen pasivamente con aquello que rechazan y se “adaptan a sus límites” (Manoni, 2000: 161) en cambio de hacerlos estallar.

Para la descripción y el análisis de las condiciones de las REA y los EEA y el estilo del maestro, por una parte, y para la interpretación del proceso atravesado por los niños en el EEA: sus conceptualizaciones sobre la institución estallada

Las conceptualizaciones de Manoni sobre la “institución estallada” se basan en la escuela experimental que desarrolló como alternativa a los sistemas de recuperación para niños rechazados por el sistema social, familiar y escolar. Como punto de partida, plantea que la institución educativa es viable si no está cerrada en sí misma sino que se abre hacia la sociedad y proporciona instrumentos para proyectarse hacia el futuro. Esto supone la movilización de las estructuras institucionales establecidas a fin de introducir diferentes tipos de aberturas sobre un fondo de permanencia del marco institucional²⁴. Una de ellas reside en la disponibilidad de lugares materiales (un espacio de la organización, diferentes organizaciones, el taller de un artesano) y simbólicos (el habla, el silencio) entre los que el niño pueda alternar y donde pueda replegarse. Otra en la búsqueda de ayudas en el exterior, por ejemplo, para el aprendizaje de alguna disciplina. Las aberturas ligadas al grupo consisten en la abolición del principio de segregación por edad o por tipo de dificultades, el desarrollo de un trabajo en común donde descubrir el compañerismo y la instalación de espacios para el relato y la escucha de la propia historia y de la historia de los otros que les permitan probar nuevas palabras para contarlas. Mientras que el tipo de abertura dado por el acceso al trabajo conecta con la realidad social y, si es manual, ofrece la posibilidad de dominar las angustias y afirmarse por sobre la destrucción. Además, el trabajo opera como un tercer elemento para que no se estructure una relación dual entre el niño y el maestro. En estos beneficios se apoya la introducción de la abertura dada por la diversificación de las actividades y las orientaciones educativas.

De acuerdo a Manoni, la posición del maestro en este tipo de institución se relaciona con la de un animador del grupo y acompañante del proceso de cada niño. Estas funciones son posibles dentro de la relación de confianza que se construye cuando el maestro provee diferentes puntos de apoyo. En

²⁴Esta necesidad de cambio en las estructuras institucionales explica para Manoni la marginalidad en que se sitúan las respuestas de este tipo con respecto a la reglamentación oficial y a lo establecido, las dificultades para generalizarlas y su habitual destino de segregación o desaparición. En este marco se pregunta si el peligro que estas experiencias representan “no reside en la apertura de problemas que en ellos se realiza frente a la administración que ha tenido el poder de cerrarlos hasta el presente?” (Manoni, 2000: 135)

particular: la acogida del niño absteniéndose de pedirle que cambie; el establecimiento de límites mostrándole que no lo abandona sino que se ocupa de él y la toma de una actitud “seria” que no niega la realidad vivida por el niño. Las posibilidades del maestro para ofrecer estos apoyos se relacionan con su capacidad para resistir las ansiedades que está atravesando el niño mediante la identificación con él. Ésta le permite responder a las angustias, los miedos y los odios del niño desde los puntos de referencia propios. Ellos surgen de su experiencia personal ante este niño con quien ésta implicado como adulto por el niño que hay en él.

Las conceptualizaciones sobre la institución estallada que iluminan la interpretación del proceso atravesado por los niños en el EEA se relacionan con su definición como un espacio de oscilación y como un marco escandido por aberturas de todo tipo que permite al niño reanudar en un lugar lo que había bloqueado en otro. Este efecto estructurante, posibilitado para Manoni cuando la oscilación y las aberturas forman parte del encuadre institucional, concurre a la salida del niño del enfrentamiento entre la obediencia, la sumisión y la adaptación o el abandono y la muerte. Luego, como un lugar que admite el rechazo del niño tanto a la institución escolar como a las actividades ofrecidas, habilitando la confrontación entre ellas. Con lo cual, advierte Manoni, el niño halla reivindicado su derecho al riesgo y al fracaso en la búsqueda de su propio camino a la vez que encuentra oportunidades para ir ubicándose con respecto a lo que él quiere.

2.1.3 Las contribuciones de Mendel

De la obra de Mendel se toman como aportes principales en la construcción de este marco conceptual los que siguen:

- para la definición del aprendizaje, el concepto de acto poder
- para el análisis de la experiencia del fracaso escolar, por una parte y el modo en que llega el niño a una REA, por otra: el planteo de la escuela como una institución socio cultural que abusa del fenómeno psicosocial de la Autoridad y el examen de sus consecuencias sobre el aprendizaje y la personalidad
- para la interpretación del proceso atravesado por el niño en el EEA, la idea de recuperación del poder ligado al acto
- para la descripción del estilo del maestro, por una parte, y para la interpretación de la relación establecida con los niños, por otra: las aportaciones acerca de la identificación, la socialización identificatoria y la firmeza
- para la identificación y el análisis de las condiciones del EEA: la conjetura acerca de las relaciones entre la organización y la formación

Para la definición del aprendizaje: el concepto de acto poder

En este estudio se toma especialmente la referencia al acto poder como una conjugación de “voluntad, motricidad y eficacia” (Mendel, 1971, a: 35) orientada a transformar la realidad cuyos efectos sobre el medio externo e interno le muestran al sujeto su potencia constructiva y destructiva. También la idea de que el acto cumple un papel clave en el desarrollo de las potencialidades perceptivas, motoras, intelectuales y sociales del Yo como unidad independiente. Luego, que esto ocurre cuando el sujeto puede ejercer poder sobre su acto mediante la apropiación de los efectos que genera cuando lo lleva adelante.

Para el análisis de la experiencia del fracaso escolar, por una parte y el modo en que llega el niño a una REA, por otra: el planteo de la escuela como una institución socio cultural que abusa del

fenómeno psicosocial de la Autoridad y el examen de sus consecuencias sobre el aprendizaje y la personalidad

De las elaboraciones de Mendel sobre el fenómeno psicosocial de la Autoridad comporta especial relevancia, su definición por los siguientes rasgos: la encarnación en un orden jerárquico según el cual la autoridad se ejerce irreversiblemente de arriba hacia abajo colocando por último al niño²⁵; la fuerza como primero y último recurso que violenta a aquel sobre quien se aplica²⁶ y el misterio suscitado por la distancia y el alejamiento de quienes encarnan la autoridad, cuya figura se ve aumentada, con respecto a quienes los reverencian.

También interesa la relación que establece Mendel entre este fenómeno y la situación de dependencia infantil al plantear que el sometimiento a la Autoridad resulta del condicionamiento que ejercen los adultos sobre los niños cuando explotan su temor a ser abandonados. Esta conjetura parte de que la discordancia sensorio motriz humana confronta al bebe con la impotencia motora para realizar sus deseos, provocándole frustraciones de variable intensidad. Cuando éstas se mantienen dentro de límites tolerables animan el desarrollo del aparato psíquico, la percepción y la acción del niño sobre la realidad externa. En cambio, si las frustraciones exceden esos límites por retardo, anarquía o insuficiencia del suministro aumenta la agresividad reaccional. Ésta da forma al deseo de tomar las cualidades de los objetos admirados y destruirlos suscitando el temor a ser abandonado por el objeto debido a que ha muerto o busca vengarse. Entonces el bebe defiende al sí mismo y al objeto de este sentimiento de culpa, acentuando la inhibición y la impotencia motriz en que se halla.

De acuerdo a Mendel, el adulto aprovecha esta dependencia biológica del niño y sus consecuencias psicoafectivas, para someterlo a la Autoridad mediante un condicionamiento de tipo pavloviano consistente en amenazarlo con dejar de asistirlo y quererlo cada vez que el niño expresa un impulso autónomo ligado a la curiosidad, la sexualidad o el placer del movimiento y la transformación del entorno.

Entre los efectos que el autor atribuye a este condicionamiento se destaca la asociación entre la afirmación de sí y la pérdida del amor del otro que induce al niño a reprimir sus tendencias a la curiosidad, la reflexión crítica y la actividad personal. Con lo cual pierde autonomía sobre la realización de sus actos y sus productos reduciéndose a un “agente ejecutivo del que da órdenes” (Mendel, 1971, b: 8).

Mendel identifica diferentes expresiones del abuso del fenómeno psicosocial de Autoridad en la escuela, entre las que este estudio subraya el recurso a diferentes formas de exclusión²⁷ como método de castigo; la imposición de límites arbitraria sin referencia a fundamentos objetivos y la asignación de permisos para actuar que mantiene el orden jerárquico.

²⁵ Este orden jerárquico legitima para Mendel la autoridad y sobre él se apoya la creencia en una trascendencia como primer rasgo definitorio del fenómeno de la Autoridad “... desde una trascendencia cualquiera a la autoridad paterna... o a la tutela del mayor sobre el menor, y por debajo de este último nivel, sólo queda el niño, sobre el que todo el mundo tiene autoridad... mientras que él, de por sí, no tiene autoridad sobre nada, ni siquiera sobre sí mismo. Si la autoridad es una expropiación tanto más acentuada cuando más se desciende en la escala jerárquica, podríamos decir entonces que la escala se apoya sobre los hombros del niño y que sobre él, el desposeído total, se van asentando todos los depositarios de la Autoridad.” (Mendel, 1971, b: 43)

²⁶ ... la fuerza violenta siempre a aquel a quien se aplica... en la busca del enfrentamiento con las autoridades... se manifiesta el deseo de probar que la autoridad... no es más que una fuerza... bruta... represora. Puesta así al desnudo por aquellos sobre quienes se ejerce, la Autoridad demostraría no ser más que la máscara encubridora de la violencia. (Mendel, 1971, b: 44)

²⁷ En términos de Mendel “la imagen por excelencia de la aplicación de la Autoridad es “siempre un índice gigante que señala la puerta” (Mendel, 2004: 51) de salida hacia la exclusión”; “Arrinconar, es decir, colocarlo en un rincón donde él no pueda moverse, mostrarse activo, eficaz, poderoso, en una palabra, castrarlo” (Mendel, 1971, a: 120); “... el maestro utilizaba la autoridad cuando... colocaba un bonete de burro sobre la cabeza del alumno, lo apartaba del resto, lo singularizaba, lo animalizaba simbólicamente... lo excluía del mundo humano. Utilizaba la autoridad cuando conducía a otro alumno hacia su soledad esencial poniéndolo en penitencia contra la pared, recortándolo del mundo de sus semejantes. (Mendel, 2004: 51)

Las principales consecuencias de este abuso se relacionan con la pérdida de poder de los alumnos sobre el acto de aprender y con la destrucción de las bases psicoafectivas de su personalidad adulta²⁸. En cuanto a la primera se considera de importancia que como pérdida de poder sobre la realización y los efectos del acto reduce el interés del sujeto por lo que hace, incrementa el sentimiento de imposición externa, genera displacer y es fuente de violencia. En cuanto a la segunda, que comporta un daño irreversible a las posibilidades de instalar el “clima interno psicoafectivo que hace posible el aprendizaje de la libertad y la adaptación social” (1971: 153).

Para la interpretación del proceso atravesado por el niño en el EEA: la idea de recuperación del poder ligado al acto

Esta idea constituye un especial aporte para interpretar el proceso atravesado por el niño en relación con su aprender. Con ella Mendel plantea que la recuperación del poder ligado al acto se produce a nivel individual pero sólo se logra junto a quienes efectúan el mismo acto en la institución y cuando el sujeto puede llevarlo adelante desde su personalidad, su historia y su experiencia y conociendo las preocupaciones, los deseos y las necesidades que la organización educativa despiertan en él. También interesan los efectos que el autor deriva de la recuperación del poder ligado al acto de aprendizaje. Sobre todo que, al confrontar al sujeto con la realidad exterior permitiéndole corregir las percepciones completamente subjetivas del medio²⁹, opera como un medio para adquirir autonomía frente a la autoridad.

Esta idea resulta pertinente también para contextualizar el proceso vivido por el niño al establecer una relación con el maestro y con el EEA desde la perspectiva del desarrollo global del ser humano como atravesado por las tensiones entre el retorno a la fusión con la madre, fuente de calor, protección y alimento, y la progresión hacia la independencia respecto del medio interno y externo en lo que obstaculicen la maduración del Yo y bloqueen el despliegue de sus funciones.

Para la descripción del estilo del maestro, por una parte, y para la interpretación de la relación establecida con los niños, por otra: las aportaciones acerca de la identificación, la socialización identificatoria y la firmeza

En este estudio se incorporan las aportaciones de Mendel al concepto de identificación consistentes en destacar que este mecanismo se relaciona con el deseo de completarse captando los poderes admirados e idealizados en los otros; con la recuperación del amor a sí mismo dirigido hacia ellos; con la adquisición de los valores, las prácticas, las normas y las concepciones de la sociedad y con los sentimientos amorosos como los destructivos.

También se valora su lectura sobre la vivencia inconsciente de este mecanismo según el modelo de la alimentación. En la medida que ambos suponen adquirir fuerzas incorporando al objeto deseado mediante su destrucción y producir deshechos, el sujeto los vive inconscientemente como actos que acarrearán la destrucción del objeto. Con lo cual le despiertan sentimientos de culpa. Pero en la identificación esta relación agresiva se invierte y el otro pasa a ser captado como un agresor. Por eso, la identificación puede dañarse cuando las frustraciones aumentan la agresividad reaccional y los

²⁸Mendel precisa el aplastamiento del Yo que pasa a divagar por una vida de fantasía interpuesta ante un mundo exterior excesivamente fuerte como para enfrentarlo. Luego, la rotura del Ideal del Yo como elaboración personal del amor de sí que se manifiesta en el plano consciente como sentimiento de auto confianza y su reemplazo por un objeto designado como tal por la sociedad o bien por un Yo ideal basado en técnicas contra limitativas. Por último, la regresión y la fijación del Super Yo a una posición anal bajo la que prima el deseo de controlar, dominar y retener el objeto que dificulta el desarrollo de la autonomía y lleva a la búsqueda de un padre superpoderoso para controlar la propia agresividad o al ejercicio de conductas antisociales que para aumentar el control externo.

²⁹En términos de Mendel “... la acción... el acto, la prueba de la realidad, la percepción de las consecuencias engendradas por su acción constituyen el antídoto de las fantasías irracionales referentes a la autoridad. De la misma manera, el desarrollo psicomotor del ser humano, al contrarrestar el poder de la fantasía inconsciente que predominaba al comienzo, constituye la base de todos los deseos y posibilidades de liberación posterior. (Mendel, 1974, a: 53)

elementos destructivos de la relación establecida con el objeto superan a los amorosos debido a que, en estos casos, los aspectos incorporados se sienten tóxicos, peligrosos o destructores para el sí mismo.

El aporte dado por el concepto de socialización identificatoria viene de su planteo como una vía para establecer una relación indirecta, mediatizada, con la realidad externa por la identificación del niño con el adulto, por una parte. Por otra, como un modo de expresión de las funciones parentales a través del cual un adulto, en particular, un docente puede estar dando respuesta a las demandas afectivas de los alumnos.

El aporte del enfoque del autor sobre la firmeza se asocia a su introducción como alternativa a la autoridad en cuanto la define en términos de permanecer siendo uno mismo portador explícito del propio sistema de valores que se sostiene frente al otro considerado como interlocutor válido” (Mendel, 2004: 51).

Para la identificación y el análisis de las condiciones del EEA: la conjetura acerca de las relaciones entre la organización y la formación

Según dicha conjetura “*la organización precede y determina la comunicación y la apropiación y, por lo tanto la formación*” (Mendel, 2004: 93). Es decir que, la organización predetermina los contenidos, los intercambios y aquello que las personas conservarán del proceso educativo. Con lo cual, cada estructura organizativa da acceso a un sector particular de la personalidad.

Un tipo de condiciones identificadas por el autor como favorables al éxito de la formación son las que promueven el surgimiento de los supuestos y los esquemas que tienen tanto los docentes como los alumnos y, si permanecen ocultos, pueden obturar los cambios. En particular aquellos que se asocian a las relaciones de poder inherentes a la comunicación y a la Autoridad como fenómenos intrínsecos a la formación³⁰.

Tales condiciones están dadas por la orientación integral hacia el sujeto en cambio de privilegiar el plano intelectual; la generación de experiencias satisfactorias y la facilitación de la apropiación de aquello que se hace evitando que las producciones devengan algo ajeno a sí mismo.

Otro tipo de condiciones son las que promueven la socialización no identificatoria entre pares debido a que ésta favorece el establecimiento de una relación con la realidad externa no mediada por el adulto ni por el deseo de parecerse a él. Esta relación directa con el acto de aprender que cada uno realiza junto a los otros posibilita los movimientos individuales de recuperación del poder sobre dicho acto.

Las condiciones de su desarrollo están dadas por los grupos pequeños, insertos en un marco social e institucional preciso y formalmente definido y animados por un docente que responde seriamente a los planteos de los alumnos.

2.1.4 Las contribuciones de Barbier

En la construcción del marco conceptual de este estudio de tesis se han tomado las elaboraciones teóricas de la acción de Barbier que siguen:

³⁰ Al respecto, Mendel se detiene en el docente planteando que como formador fantasea con un niño que posee sus atributos y sus valores por haberse identificado con él. Por lo que tiende a actualizar el modelo parental. En esta línea, la expectativa de que las personas sean diferentes a sí mismo representaría una negación de sí mismo. Por eso un requisito es que el formador se interrogue acerca de su deseo: reproducir su imagen o que los individuos se apropien autónomamente de su formación sin referencia a su modelo. El sentido de este cuestionamiento es alcanzar un equilibrio entre ambos impulsos debido a que, como se planteó previamente, la fantasía del modelaje es inevitable en quien forma.

- para la definición de la educación y el aprendizaje: la noción de acción, educación y aprendizaje
- para la descripción de la dinámica de la acción en el EEA: la perspectiva de la acción como combinación de actividades operatorias, representacionales y comunicativas y de las funciones de fundación, puesta en representación y performance
- para la comprensión e interpretación del modo en que el niño con experiencias de fracaso escolar llega a una REA y el proceso que atraviesa en el EEA: la conjetura sobre las relaciones entre la acción y las imágenes de sí
- para el análisis de las descripciones de los actores sobre las REA, por una parte, y de la interacción entre los actores del EEA, por otra: la aproximación a la semántica de la acción

Para la definición de la educación y el aprendizaje: la noción de acción, educación y aprendizaje

Las definiciones del concepto de acción, acción educativa y aprendizaje que propone Barbier revisten particular utilidad para este estudio.

Con el término acción³¹ refiere a una organización o reconfiguración singular de actividades operatorias, representacionales y comunicativas que resulta de las articulaciones entre los recursos de los que dispone el sujeto y la novedad de su combinatoria. Con acción educativa a una organización de actividades dirigidas a favorecer y desarrollar los aprendizajes que, como cualquier otra acción, moviliza algunos de los recursos portados por el sujeto y desarrolla otros que requerirá luego como recursos. Es decir que involucra la movilización y el desarrollo de sí como medio de la acción e interviene sobre la transformación de sí como objeto y resultado de esa acción. Mientras que el concepto de aprendizaje refiere a la transformación de una rutina de actividades valorizada socialmente como mejor, deseable.

También revisten utilidad las consideraciones del autor sobre el aprendizaje. Al respecto plantea que uno de sus resortes consiste en la posibilidad de otorgar sentido a una situación o actividad. Con lo cual, las tareas, en tanto prescripción de actividades, y la comunicación de significaciones sólo movilizan la acción de aprender si el sujeto les puede atribuir sentido. El sujeto construye sentido con referencia a su entorno significativo, en la situación actual, desde una historia y en relación a una imagen de lo deseable que orienta la dinámica de cambio en curso. Sin embargo, para Barbier, la acción de aprender no se dispara a partir de la construcción de sentido sino que se funda en las emociones que el sujeto experimenta ante una ruptura en el devenir. Es la vivencia psíquica de un problema o una cuestión que no resulta satisfactoria la que moviliza la acción. Por eso, el aprendizaje suele implicar algún acontecimiento biográfico.

Para la descripción de la dinámica de la acción en el EEA: la perspectiva de la acción como combinación de actividades operatorias, representacionales y comunicativas y de las funciones de fundación, puesta en representación y performance

De este concepto deriva la conjetura de Barbier acerca de que en la acción se manifiestan fenómenos afectivos, representacionales y operatorios enlazados entre sí. Los afectivos aluden a las vivencias psíquicas; los operatorios a los esquemas y las rutinas de actividad, los saber hacer y los representacionales a entidades que hacen de otras y sobrevienen en su ausencia. Estos fenómenos se hallan entrelazados por la co presencia de unos y otros (por ejemplo, los afectos acompañan a las

³¹ En sus términos "Una acción es... la movilización de una combinación inédita de rutinas. La noción de rutina (interiorización de una secuencia de actividad) y la noción de inédito (combinación no experimentada) carecen de sentido fuera de la relación con el actor implicado, y particularmente con sus experiencias anteriores y en relación con las supuestas huellas (estructuras operativas) que ellas han dejado en su personalidad... son primero los hábitos y no los conceptos, los que en la acción interpelan la singularidad bajo una forma viva. (Barbier y Galatanu, 2000: 4).

representaciones) y por las transformaciones y las transiciones mutuas que se producen de forma continua entre ellos (por ejemplo, en el pasaje de las emociones a las representaciones cuando se evalúa una situación o de lo operatorio a la representación de una situación como significativa).

De acuerdo al autor, la acción involucra el desarrollo de actividades operativas centradas en la transformación del entorno externo; actividades de pensamiento, centradas en la transformación de las propias representaciones y actividades de comunicación, en la movilización de signos para influir sobre otros. Luego plantea que cada tipo de actividad se desarrolla de un modo específico e independiente a la vez que se hallan mutuamente movilizadas. Por ejemplo, los esquemas involucrados en las actividades operativas pueden constituirse en un objeto de las actividades de pensamiento y las representaciones producidas, ofrecerse a los otros mediante las actividades comunicativas desplegadas en un contexto de interacción. Éstas, por su parte, sólo conducirán a la transformación de las representaciones y los esquemas operatorios si movilizan las emociones y desencadenan procesos de construcción de sentido.

Aquí interesan especialmente las relaciones que se establecen entre estos tipos de actividad cuando el sujeto desarrolla una acción desde la perspectiva de las funciones de fundación, puesta en representación y performación que dicho desarrollo implica.

Las funciones de fundación de la acción comprenden los fenómenos asociados al “recurso a una acción, a la movilización de los medios para realizarla y al uso de los resultados” (2000: 9) como contribuciones para modificar el entorno. Este se compone de los procesos internos y externos al sujeto que, en el conjunto de procesos en curso, son susceptibles de verse incididos por la acción y de incidir en ella. Es decir que la acción no sobreviene en un contexto estable sino que interviene sobre configuraciones evolutivas de procesos independientes pero articulados entre sí, que están en curso.

Las funciones de performación o realización aluden a los procesos directamente puestos en práctica en la transformación del mundo que supone una acción.

Las funciones de puesta en representación aluden a los procesos de producción, transformación y atribución de significaciones que ocurren antes, durante y después del desarrollo de la acción e involucran su planificación, gestión y evaluación. Las representaciones atañen a la acción, al entorno de la acción y al sí mismo actuante, y están en contacto con las representaciones de experiencias vividas anteriormente, guardando relaciones de coherencia y co determinación entre sí.

En cuanto a la acción, Barbier distingue las representaciones finalizadas, atinentes a lo real transformado que evalúan dotándolo de sentido retrospectivamente. Luego, las representaciones finalizantes, asociadas a las imágenes de lo deseable que orientan la acción, le dan sentido e inciden sobre su desarrollo. Mediante un proceso de transposición teórica, estas representaciones sobre una sucesión deseable de hechos se convierten en un modelo causal de funcionamiento de la acción.

En cuanto al entorno de la acción, señala que el sujeto lo convierte en una situación significativa para él tomando para su puesta en representación diferentes elementos de acuerdo al momento de desarrollo de la acción. De acuerdo a Barbier, el sujeto instaura su relación con él a través de las actividades operativas. Por un lado, mediante un proceso de señalamiento del entorno donde sus componentes se convierten en objetos, medios y resultados de la acción. Con lo cual ese entorno dado externamente deviene una situación significativa para sí. Por otro lado, mediante un proceso de transformación del sujeto donde la interiorización de la actividad da forma a los esquemas operatorios. En consecuencia, las relaciones entre el sujeto y el entorno son una construcción interna a la actividad operativa y por eso su transformación involucra una transformación de los sujetos y del entorno así como de las relaciones entre ellos. Estas relaciones no dependen de la conciencia del sujeto acerca de ellas, aunque pueden ser tomadas como objeto de una actividad de pensamiento consistente en poner en

contacto las representaciones convencionales acerca del entorno con las representaciones personales construidas en base a las experiencias anteriores y la situación nueva.

El trabajo de representación de sí como sujeto actuante, involucra una evaluación de la acción que, si es positiva, tiene un efecto narcisista inductor de la generación de proyectos de acción. En cambio, si es negativa, deteriora la imagen de sí e inhibe la posibilidad de proyectar. Por eso, las dinámicas de éxito o fracaso en la acción se convierten en dinámicas de éxito o fracaso en la producción y afirmación del sí mismo, especialmente afectadas por la evaluación de dichas acciones en las organizaciones donde se desarrollan y por los procesos de reconocimiento social que implican.

Para la comprensión e interpretación del modo en que el niño con experiencias de fracaso escolar llega a una REA y el proceso que atraviesa en el EEA: la conjetura sobre las relaciones entre la acción y las imágenes de sí

En el marco de las elaboraciones precedentes, se toma especialmente en cuenta la conjetura del autor sobre las relaciones entre la acción y las imágenes de sí se establece mediante un proceso de interiorización de las experiencias vividas por el sujeto. Como en la acción se entrelazan fenómenos afectivos, representacionales y operatorios, la interiorización es, por lo tanto, de los tres tipos de fenómenos. Este proceso se ve acompañado por la vivencia de afectos y la producción de representaciones acerca del entorno de la acción, la acción y el sujeto actuante.

De las consideraciones de Barbier sobre estos complejos afectivos cognitivos, interesan en particular las que refieren al sujeto. La imagen de sí por sí para sí (identidad para sí o self concept) se construye como permanencia a través de los cambios. Se trata de un proceso continuo donde las imágenes que se asocian a las experiencias previas, diferenciadas según los campos de actividad donde operan distintos sistemas de significación, se modifican junto con las situaciones y las nuevas experiencias sobre la base de una permanencia identificatoria que opera como su soporte. Estas imágenes organizan las experiencias del sujeto, definiendo los hechos susceptibles de convertirse en acontecimientos. Su grado de conciencia es diverso y puede activarse especialmente mediante las reflexiones sobre la experiencia de carácter evaluativo.

En esta imagen de sí por sí para sí incide la imagen de sí por sí propuesta al otro y por las imágenes de sí que el otro presenta en la interacción social. Del contacto entre ellas surge la imagen que el sujeto se forma acerca de la imagen que el otro tiene de él³².

En la imagen de sí por sí para sí también incide la imagen de sí ideal. Este referente investido de afectos positivos se basa en las evaluaciones que el sujeto efectúa sobre las actividades que realiza y observa en otros. Con ellas va generando modelos y anti modelos cuya interiorización conduce a un proceso de identificación y de discriminación, respectivamente. Si estos procesos desembocan en la instalación de ideales contradictorios tienden a provocar conflictos en los afectos y en el pensamiento, al momento de actuar.

Con respecto a las relaciones entre las imágenes de sí distinguidas, Barbier plantea que la concordancia o continuidad entre ellas genera afectos de placer y alegría. Mientras que las relaciones de discordancia o discontinuidad suscitan sufrimiento y tristeza. El manejo de estas relaciones da forma a las dinámicas identitarias que tienen un papel clave en la definición de los proyectos de sí y en la de los proyectos de acción; en la adopción de comportamientos de compromiso o bien de repliegue con respecto a la acción y en la afirmación del propio sistema de valores (Barbier y Galatanu, 1997).

³² Para Barbier "este fenómeno de co construcción permite a la vez: estrategias de respuesta...de confirmación... restauración... que llegan hasta la proposición de una imagen de sí... y estrategias de recusación, de atenuación o de reafirmación por parte de otros. Este juego de estrategias, subsume el mecanismo del reconocimiento recíproco dado que... la situación verbal permite al ego afirmarse como 'yo' y plantear... la existencia del 'tú' en una relación... que es fundadora... de una relación de poder. (Barbier y Galatanu, 1997: 10)

De acuerdo al autor, estos fenómenos, base principal de los potenciales de acción, se hallan estrechamente imbricados con las transacciones de reconocimiento. Ellas aluden a las situaciones donde los sujetos establecen una relación fundada explícitamente en una atribución recíproca de valor que se encuadra en las modalidades de reconocimiento prevalecientes en el campo de referencia y funciona como promotora de la acción.

Desde esta perspectiva, en la dinámica de las imágenes de sí se articulan procesos de reconocimiento -basados en la reciprocidad de los juicios de valor positivos-; procesos de proyección – referidos a lo deseable- y de evaluación –resultantes de las comparaciones-.

Con base en los desarrollos presentados, Barbier entiende que la implicación del sujeto en la acción educativa resulta de las articulaciones entre su dinámica identitaria en curso, las dinámicas de la organización que imparte la formación y las de las organizaciones que la demandan³³.

En particular si se trata de una dinámica de éxito o de fracaso. Siguiendo la línea antes expuesta sobre la relación entre los afectos y las orientaciones personales que definen los potenciales de acción de los sujetos, el autor señala que las experiencias placenteras en las actividades educativas, que devuelven una imagen agradable de sí mismo, conllevan un efecto narcisista promotor de la acción en ese campo y de los proyectos identitarios apoyados en ella.

Este tipo de experiencia no procede únicamente de la realización de acciones operativas sino también de las transacciones de reconocimiento entre el que se educa y el educador³⁴. Para Barbier, estas atribuciones recíprocas de valor que impulsan la acción son más intensas en las relaciones entre tutor y discípulo o aprendiz en la formación, que entre maestro y alumnos en la enseñanza, porque se fundan en relaciones de reconocimiento y de identificación mutua con influencia en las transformaciones operantes en el discípulo, pero también en el tutor.

Por el contrario, las experiencias de sufrimiento al realizar las actividades escolares o formativas y las imágenes desagradables de sí como sujeto actuante, que se enlazan a ellas, desalientan o inhiben la acción y las posibilidades de generar proyectos que impliquen al campo educativo.

Para el análisis de las descripciones de los actores sobre las REA, por una parte, y de la interacción entre los actores del EEA, por otra: la aproximación a la semántica de la acción

Barbier propone aproximarse a la semántica de la acción para dar cuenta del carácter, el uso y las funciones sociales del vocabulario empleado para acompañar la acción y de su contexto de aparición. Entonces precisa que las nociones que lo integran refieren a las acciones y a la relación de los sujetos con ellas; interactúan formando redes de significado; portan juicios de valor, anticipadores o retrospectivos, tienen un efecto movilizador sobre los sujetos y contienen sentidos y significaciones diferenciados según los intereses personales o colectivos. Este último rasgo de ambigüedad funcional permite aparentar consenso sobre las significaciones que los actores otorgan a las acciones a la vez que se preserva la asignación individual de sentido.

Aquí resulta especialmente relevante su caracterización de las semánticas de las acciones que se orientan a intervenir sobre los sujetos. Para Barbier, ellas se fundan sobre una hipótesis de

³³ En sus términos “Los medios, la inversión que va a consentir el formado para la realización del proceso de formación depende de la significación que ella le presente a él, de la imagen que él se haga de los resultados y del uso de esos resultados... esta significación que él concede a la formación está íntimamente ligada a la significación que otorga globalmente a su dinámica de cambio anterior, evaluada dentro de su contexto... un factor esencial para explicar tanto el compromiso efectivo con la formación como para rendir cuenta de una parte de sus efectos”. (Barbier, s/f: 9)

³⁴ La construcción de nuestra imagen depende mucho de la mirada del otro... la imagen de sí mismo va a desempeñar un papel en la capacidad para tener un proyecto para sí. Si en el universo escolar todas las imágenes que me devuelven son negativas, no tendré proyecto para mí en educación... y la capacidad para un proyecto de sí mismo tiene... una consecuencia sobre la práctica misma. Si no tengo proyecto escolar no voy a tener ganas de tener actividades escolares (Barbier, 1999: 56)

historicidad según la cual las experiencias de la acción dejan huellas que se integran a la personalidad y los sujetos reinvierten en acciones posteriores. Por eso estas semánticas se combinan con una semántica de la identidad.

En este tipo de semánticas, como acciones de calificación de seres sociales, funcionan diferentes lógicas basadas en un léxico del ser o bien del hacer. Una lógica de inferencia de componentes identitarios a partir de los gestos y los comportamientos de los sujetos; una lógica de atribución de caracterizaciones pre existentes a los sujetos y una lógica de evaluación y ubicación en clases que sitúan a unos en relación con otros.

Con respecto a la construcción de estas semánticas en el caso de la acción educativa, Barbier diferencia tres tipos de hipótesis impuestas a los sujetos como sistemas de significación que prescriben actividades e identidades. Una hipótesis plantea que la comunicación de un saber conduce a su apropiación por el alumno, adquiriendo el status de conocimiento y predomina en el “mundo de la enseñanza”. La otra, que el desarrollo de competencias se produce por la transformación mutua de la acción y el actor y se privilegia en el “mundo de la profesionalización”. La última plantea que las capacidades transformadas mediante las acciones formativas se transfieren a diferentes campos y sobresale en el mundo de la formación³⁵.

2.2 Las Perspectivas Teóricas Complementarias

Como se mencionó, las lecturas realizadas desde las referencias teóricas de base se complementan con perspectivas organizadas según los niveles de la institución, la organización, el grupo, las interrelaciones y el individuo que distingue Ardoino (2005) en su modelo de inteligibilidad.

A continuación se precisan, dentro de cada nivel, los conceptos que efectivamente informan este marco teórico por cuestión a la que aportan los diferentes trabajos de autor consultados.

2.2.1 El nivel de la institución

Las referencias que informan teóricamente las lecturas efectuadas desde este nivel, corresponden a Castoriadis (2007); Kaës (2002, 2005); Ulloa (1990, 1995, 2001) y Fernández (1997, 1999, 2006, 2007). Ellas aportan elaboraciones centrales para:

- la conceptualización de las nociones de REA y EEA
- el análisis de las relaciones entre el sistema educativo y la escuela con las REA y los EEA y entre estos
- el abordaje del fracaso escolar como fenómeno y resultado institucional y la comprensión del modo en que el niño llega a la REA, por una parte, y la descripción e interpretación del proceso que atraviesa en el EEA, por otra

Para la conceptualización de las nociones de REA y EEA

Aquí se toman las contribuciones de Castoriadis sobre las aproximaciones económico funcional, simbólica, histórico social e imaginaria a la institución; las de Kaës, sobre la institución como formación social y de la cultura y como formación psíquica; las de Ulloa sobre la institución como calificativo de

³⁵ Dentro de este mundo, el autor especifica a las formaciones de inserción social, escolar o profesional como las que “... permiten a los individuos... ocupar una posición en un campo donde se hallaban ausentes, contribuyendo... en un proceso de socialización o de adquisición de identidad... privilegian la adquisición del saber hacer y saber ser, el recurso a perfiles de mediadores, la invitación a la formación de un proyecto de identidad y las prácticas de autoevaluación”. (Barbier, 1996, a: 13)

cultura y como organización social y las de Fernández sobre la institución y lo institucional; los espacios institucionales e institucionalizados de la educación.

Las contribuciones de Castoriadis, para conceptualizar las nociones de REA y EEA y el abordaje de este último como espacio institucional parten de su definición como “una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan... un componente funcional y un componente imaginario” (211) (por ejemplo: el derecho, la educación y la producción). El componente funcional designa a la función que cada institución cumple en la vida social. El componente simbólico, el modo en que se expresan esa función y lo imaginario. El componente imaginario remite a un estructurante estructurado, un significado-significante central que insta las significaciones con las que los individuos captan la realidad y el sentido impuesto a las relaciones entre los individuos, los actos y los objetos a nivel práctico, afectivo y mental. Por lo cual, brinda las orientaciones y los fines que informan sobre las necesidades a cuya satisfacción apunta el componente funcional de la institución, por una parte. Por otra, es el componente que determina la elección y las conexiones de las redes simbólicas en las que se inscribe y a las que da existencia la institución.

Lo imaginario es, a nivel individual, la escena nuclear, el esquema organizador-organizado que constituye al sujeto en su singularidad al plantear interior y exterior, papeles, valores e inversiones dando origen a los significados simbólicos. A nivel social, existe como lo imaginado o lo imaginario efectivo en las significaciones sociales imaginarias y como la imaginación radical o lo imaginario radical en tanto creación de esas significaciones.

Las contribuciones de Kaës, para conceptualizar las nociones de REA y EEA y el abordaje de este último como espacio institucional parten de ubicar a las instituciones entre las configuraciones de vínculos instituidos en cuya institucionalización intervienen el pasaje al estado de cultura que sustituye el azar por la organización asegurando el control de la distribución de los bienes (Lévi-Strauss); la reglamentación de los deseos, prohibiciones e intercambios que establece el orden social; la prescripción de los vínculos que asigna lugares y funciones según un código regido por la institución.

Siguiendo esta perspectiva, el autor plantea que los vínculos instituidos se hallan determinados por “el deseo de sus sujetos de inscribir su vínculo en una duración y en una cierta estabilidad” (13) y también por “las formas sociales que de diversas maneras reconocen y sostienen la institución de ese vínculo” (13). Como resultado de esta doble determinación Kaës (2002) define a la institución como una entidad bifronte, social y psíquica, en la que se intrincan otros niveles de realidad heterogéneos. El económico, debido a que la institución participa y está sometida a las normas de la economía. El político por cuanto el poder político se ejerce dentro de ella y hacia la sociedad. El jurídico que regula las relaciones intra e interinstitucionales y el cultural que corresponde a los sistemas de representación e interpretación a través de los que se forma el sentido, a las creencias, los valores y las normas.

Como formación de la sociedad y la cultura, designa al “conjunto de formas y estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre que regula las relaciones, preexiste y se impone a los sujetos” (16). Con lo cual, proporciona un fondo de permanencia a los movimientos históricos y psíquicos a través de la realización de las tareas socialmente necesarias y de sus correlatos (comunicación, reglamentación, control).

Como formación psíquica cumple funciones psíquicas para los sujetos singulares (por ejemplo, la continuidad narcisista); moviliza formaciones y procesos psíquicos (las identificaciones y las relaciones de objeto) en la realización de sus funciones específicas que no son psíquicas y exige un trabajo psíquico a los sujetos para mantener los vínculos instituidos (Kaës, 2005).

Las contribuciones de Ulloa, para conceptualizar las nociones de REA y EEA y el abordaje de este último como espacio institucional se asocian a su planteo de la institución como el escenario donde los sujetos atraviesan las vicisitudes que los constituyen y transforman como tales.

Por un lado, usa el término “institución” para calificar a la ternura en tanto conjunto de condiciones y suministros socioculturales y psíquicos que permiten el pasaje de la condición animal instintiva a la de sujeto humano pulsional. La institución de la ternura alude entonces al gesto y el oficio que transmite la cultura histórica de la humanidad y se opone a la crueldad como dispositivo social que destruye las posibilidades del individuo de acceder a una condición ética y pulsional diferentes a las de la violencia.

Por otro lado, define la institución como la materialización del acuerdo – desacuerdo entre dos o más grupos con distintos grados de pertenencia y de poder. Ellos definen, bajo cierto grado de violentación legitimamente acordada, la cultura institucional en cuyo marco establecen las normas para el funcionamiento de la institución. Como organización social supone una distribución del espacio, el tiempo y las responsabilidades y una disposición de medios para alcanzar un fin determinado que da especificidad al quehacer de las personas agrupadas en ella.

Las contribuciones de Fernández, para conceptualizar las nociones de REA y EEA y el abordaje de este último como espacio institucional parten de la definición de “lo institucional” como una “dimensión de la vida humana” que se halla presente en la comunidad, las organizaciones, los grupos y los sujetos. Esta dimensión expresa los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos externos e internos de control y se concretiza -para la percepción de los sujetos- en diferentes formaciones como *marcos externos* (leyes, normas, proyectos) y como *organizadores internos* (valores, identificaciones, remordimiento) de su comportamiento. En este sentido, articula lo individual y lo colectivo, lo psicoafectivo y lo sociopolítico en torno a aquellas facetas que aluden a la tensión entre la repetición –lo instituido- y el cambio –lo instituyente- (Fernández, 1997).

Fernández (2006, 2007) designa con la noción de espacio institucional un espacio, un tiempo, una trama de relaciones sociales e intersubjetivas, en el que ocurren sucesos que se adscriben a la institución y la expresan. Este espacio se distingue, por lo tanto, por su cualidad de estar donde una situación queda disponible para alojar a la institución. Mientras que el concepto de espacio institucionalizado alude a la diferenciación y especialización de un espacio respecto del espacio social mayor. Ellas conllevan la adscripción a una institución que lo regula; la asignación de “*un mandato, una tarea, un marco y las bases de una significación que orienta su forma*” (Fernández, 2006: 31) y la delimitación de un modo organizativo que puede resultar favorable o contrario a que se exprese la institución en cuestión. Esta idea tiene un papel clave como fundamento teórico de la tesis que defiende este estudio.

También lo tienen sus aportes sobre los rasgos de la trama de relaciones entre el maestro y los alumnos que concurren a la configuración y la instalación del espacio institucional de la educación. Entre ellos la constitución del maestro en figura de identificación; la creencia de los alumnos en la bondad de los maestros y la certeza de que son reconocidos y aceptados por ellos y despertaron su deseo de enseñar y la creencia del maestro en que los alumnos contendrán, cuidarán y transmitirán aquello que les brinde. Se trata de una atribución recíproca de significados garantes de la relación.

Para el análisis de las relaciones entre el sistema educativo y la escuela con las REA y los EEA y entre estos

A estos análisis, Castoriadis aporta los conceptos de lo instituido y lo instituyente, las significaciones sociales imaginarias, lo imaginario efectivo y lo imaginario radical; Kaës su perspectiva

sobre el sufrimiento en las instituciones; Ulloa los constructos de síndrome de violentación institucional y cultura de la mortificación y Fernández, el concepto de núcleo dramático.

Las contribuciones de Castoriadis, para analizar las relaciones entre el sistema educativo y la escuela con las REA y los EEA y entre estos, proceden de su conceptualización sobre la existencia social de lo imaginario.

El autor plantea que lo imaginario radical social o la sociedad instituyente, es en y por la creación de significaciones imaginarias sociales. Mientras que la sociedad instituida representa la fijeza y estabilidad relativa y transitoria de las significaciones ya constituidas con las que lo imaginario radical puede ser y darse existencia como actividad histórico- social. De modo tal que la institución de la sociedad es la institución de un “magma” de significaciones sociales imaginarias en respuesta a las preguntas fundamentales. Ellas atañen, según el autor, a “¿Quiénes somos como colectividad? ¿Qué somos los unos para los otros? ¿Dónde y en qué estamos? ¿Qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta?” (236). Su carácter común, compartido, permite que se mantenga unida la multitud de individuos, actos, objetos, funciones e instituciones de la vida social y en ese sentido constituyen una condición de existencia de la sociedad como sociedad humana con un modo de coexistencia y de sucesión en el tiempo que le son propios en cada momento histórico y a cada momento.

Para el autor, la institución de la sociedad y de cada institución, se instrumentan a través de la institución de un “legein o representar –decir social”, que opera mediante el esquema distinguir, elegir, reunir, contar, decir, por una parte. Por otra, a través de la institución de un “teukhein o hacer social” operante por el esquema de reunir, adaptar, fabricar, construir. Aquí interesan especialmente sus desarrollos sobre el teukhein en cuanto es creación de instrumentos que crean formas. Estos instrumentos “valen como” tales (lo cual les da su valor de cambio) en tanto “valen para hacer” (lo cual define su valor de uso) lo que ellos permiten hacer por ejemplo: individuos sociales que sean válidos como tales y para tal rol por su inserción en las combinaciones de términos instituidas. De modo tal que el “valor para” del instrumento y el hacer social se define por una relación de finalidad consistente en dar existencia a lo que no es³⁶. Bajo esta mirada, el decir representar social dice lo imposible y lo posible, que es a lo que el teukhein dio existencia, excluyendo aquello que no se adecua a sus leyes³⁷.

A través de estas y otras materializaciones, lo imaginario siempre se autonomiza en cierta medida de la sociedad que lo ha creado. Pero, afirma Castoriadis, cuando su autonomización y predominio conllevan que la sociedad no reconozca en las instituciones un producto de su actividad como sociedad instituyente; se trata de alienación.

Las contribuciones de Kaës, para analizar las relaciones entre el sistema educativo y la escuela con las REA y los EEA y entre estos residen en su lectura sobre el sufrimiento de los sujetos en las instituciones (2002). El sufrimiento define una experiencia de displacer que forma parte de la vida y surge cuando fracasa el sostén de la continuidad del yo. Entonces el sujeto toma contacto con el desamparo original, ve amenazadas las identificaciones y desaparece su sentimiento de confianza. El autor destaca que el sufrimiento puede llegar a tener efectos desorganizadores y destructivos sobre las funciones psíquicas de pensamiento, imaginación, motricidad y percepción, por una parte, y por otra, efectos

³⁶En términos de Castoriadis, “el esquema de lo posible, del poder dar existencia, no habría finalidad si para lo que no es fuera imposible ser o si para lo que es fuera imposible ser de otra manera. Sólo por intrincación de lo posible y de lo imposible la sociedad y cada sociedad constituye ‘lo real’ y ‘su real’ (414).

³⁷ “Realidad, lenguaje, valores, necesidades, trabajo de cada sociedad especifican en cada momento, en su modo de ser particular, la organización del mundo y del mundo social referida a las significaciones imaginarias sociales instituidas por la sociedad en cuestión. Son también estas significaciones las que se presentifican figuran en la articulación interna de la sociedad, en la organización de las relaciones entre los sexos y la reproducción de los individuos sociales, en la institución de formas y de sectores específicos del hacer y de las actividades sociales. Participan también aquí el modo según el cual la sociedad se refiere a sí misma, a su propio pasado, a su presente y a su porvenir, y el modo de ser, para ella, de las otras sociedades.” (573)

invalidantes sobre las posibilidades de amar, trabajar y establecer un vínculo satisfactorio y de vida con sí mismo y con los otros.

Las fuentes del sufrimiento en la institución se hallan en el hecho institucional mismo; la institución particular y la configuración psíquica del sujeto singular. De ellas procede el “sufrimiento radical” ligado a la tensión entre el esfuerzo por diferenciarse y la angustia por la disolución; el sufrimiento por los excesos o los defectos en las demandas y provisiones de las formaciones intermediarias (el grupo, por ejemplo) y el sufrimiento por la relación de objeto establecida con la institución. Es decir que, el sufrimiento de los sujetos en las instituciones se ancla bien en el nivel de lo sincrético e indiferenciado, bien en el nivel de lo contractual.

Los tipos de sufrimiento sobre los que se detiene e interesan particularmente a este estudio se relacionan con las disfunciones de la institución. Uno es el sufrimiento ligado a una perturbación de la fundación y la función instituyente a consecuencia de fallas en las funciones contractuales por su insuficiencia, exceso o inadecuación. El caso paradigmático es la falta de la ilusión institucional necesaria en el sostén del proyecto y la oferta narcisista que el sujeto requiere para enfrentar las demandas internas y externas. Otro es el sufrimiento asociado con las trabas a la realización de la tarea primaria que da sentido a la institución debido, con mayor frecuencia, a que se la reemplaza por las tareas de apoyo. Este fenómeno indica un fracaso de la institución en proporcionar el apoyo narcisista necesario para desarrollar la tarea primaria o para establecer y sostener el encuadre de funcionamiento y revelan el ataque contra el proyecto común. El último tipo de sufrimiento distinguido por el autor atañe a la reducción del espacio psíquico de contención, conexión y transformación del pensamiento y las emociones, por el predominio de lo instituido sobre lo instituyente, como suele ocurrir en las burocracias o bien a modo de defensa ante las angustias y conflictos que se activan en las situaciones de cambio. En este caso, la instauración y el mantenimiento del espacio psíquico, donde se articulan las formaciones intermediarias, se ven dificultados por las ideologías y otros mecanismos de control de los pensamientos y las acciones nuevos o diferentes. Por eso, el restablecimiento de dichas formaciones y su adecuado funcionamiento, indican para Kaës, que se ha restaurado el espacio psíquico común y que ellas contribuirán a sostenerlo.

Los indicadores del sufrimiento en la institución se hallan en el decir de los sujetos y en conductas que van desde la parálisis hasta la agitación y el activismo pues ambas revelan la ausencia del espacio psíquico para el pensamiento a la vez que concurren a que no se lo use. Entre los mecanismos de defensa desplegados contra el sufrimiento, se destacan la proyección masiva de los objetos considerados causa del sufrimiento, hacia sujetos o espacios internos o externos a la institución, y el rechazo común de aspectos escindidos de los objetos.

Las contribuciones de Ulloa, para analizar las relaciones entre el sistema educativo y la escuela con las REA y los EEA y entre estos se hallan en los constructos del síndrome de violentación institucional y de la cultura de la mortificación. Con ellos describe las figuras patológicas que se manifiestan cuando las instituciones pierden su fin instrumental. Sobre todo en contextos desfavorables, que la institución tiende a dramatizar adquiriendo sus características y mermando en su capacidad de transformarlos.

El síndrome de violentación institucional se configura cuando aumenta la arbitrariedad o se rompe el acuerdo establecido entre los grupos que conforman la institución. Uno de sus síntomas es que los grupos de mayor pertenencia se transformen en sitiados y los de menor, en sitiadores y se enfrenten mutuamente. Con lo cual tiende a degradarse el quehacer específico de los primeros, a perder funcionalidad vocacional su trabajo y a oscurecerse el registro de los afectos y el pensamiento, entre

otras consecuencias³⁸. Otro síntoma reside en la fragmentación del entendimiento como efecto de la renegación del contexto y la dinámica institucional. Con lo cual, se tiende al aislamiento y a que la comunicación se reduzca a las divisiones entre “ellos” y “nosotros” donde se producen normas formales y mediocres llevadas adelante por personalismos de distinto signo.

Por estas vías, advierte el autor, desaparece la conciencia del conflicto y los síntomas institucionales se incorporan a la manera de ser de las personas a la vez que éstas se transforman en síntomas de la institución. Así se instala la apatía, el abatimiento, la falta de alegría y el autoritarismo que alienan al sujeto por la falta de un proyecto identificadorio que otorgue sentido al presente. Este, por el contrario, se cristaliza regresivamente en un “acá las cosas siempre fueron así”, que impide resignificar el pasado y bosquejar el futuro.

Entonces, plantea Ulloa, el síndrome de violentación institucional deviene cultura de la mortificación. El término cultura indica que no ha desaparecido por completo el pensamiento y la valentía para resistir la crueldad velada por el acostumbamiento y, con frecuencia, la connivencia. Con lo cual domina la intimidación (1995), es decir, la falta de intimidad para hallar resonancia en otro cuando se expresa algo, investir libidinalmente el quehacer y prestar atención al decir y al quehacer de los otros, cuya negación se asocia al imperio del efecto siniestro. El término mortificación condensa la idea de sufrimiento, muerte y conciencia mortecina³⁹.

Bajo esta cultura se despliega un proceso de empobrecimiento subjetivo dado por la pérdida de valentía, inteligencia y adueñamiento del cuerpo que impide a los sujetos pensar claramente sobre lo que les sucede en relación con lo que hacen y dar cuenta de su situación. Por eso se expresan con la queja, que busca la piedad del opresor, y las infracciones oportunistas en cambio de hacerlo mediante la protesta y la transgresión que fundan los cambios.

Para Ulloa, las posibilidades de pensar un modelo alternativo que se sostenga como proyecto identificadorio se asocian al establecimiento de condiciones de seguridad psicológica⁴⁰ (2004) dadas por, y a la constitución de la comunidad institucional en tercero de apelación para denunciar las encerronas singulares (1995)⁴¹.

Las contribuciones de Fernández, para analizar las relaciones entre el sistema educativo y la escuela con las REA y los EEA y entre estos se basan en el análisis del suceder de los espacios

³⁸ Ulloa (1990) detalla que la dinámica sitiadores- sitiados se manifiesta tanto en el nivel de los agentes y los destinatarios como de la jerarquía y los operadores intermedios y de base. Los sitiadores fracasan en la satisfacción de sus demandas debido a que las formulan desde la necesidad y la falta de recursos y terminan conformándose con que respondan a sus expectativas de ser atendidos. Los sitiados, por su parte, tienden a degradar sus herramientas teóricas y sus instrumentos y metodologías técnicos a “baluartes defensivos” frente a los sitiadores, a quienes visualizan como perturbadores y no como personas que demandan desde su sufrimiento. Esto no disminuye su poder administrativo que incluso llega a incrementarse. En cambio, si afecta al quehacer específico en la institución reducido en eficacia, habilidad creativa y responsabilidad a costa de automatismos que no se relacionan con la economía técnica de la actividad. O en términos de Ulloa a costa de un “cuidado de la manía que termina maniatando todo cuidado” (1995). En consecuencia, los sujetos encuentran dificultadas las posibilidades de sublimar libidinalmente el trabajo y su objeto (1995) perdiendo funcionalidad vocacional en su oficio y potencia y nitidez en el registro y en la operatoria de los afectos, los pensamientos y las palabras. Por eso, eluden las tareas o las realizan con desgano y se hallan limitados para conceptualizar su práctica, imaginar soluciones para los problemas y tomar decisiones.

³⁹ Ulloa diferencia esta figura de la patología institucional del fenómeno del malestar en la cultura al que aludía Freud como resultado de la tensión dinámica entre un sujeto que en busca del bien común acota su libertad, adviniendo hechura de la cultura, y un sujeto que atento a su deseo restringe sólo parcialmente su libertad, transformándose en hacedor de la cultura. Si esta tensión pierde dinamismo por un aumento de la represión individual o social, el malestar en la cultura se convertirá, concluye Ulloa, en cultura de un malestar que se ha normalizado donde los sujetos se constituyen fundamentalmente en hechuras enrarecidas de la cultura.

⁴⁰ Estas condiciones se dan por la instalación de un clima de resonancia y empatía logrado cuando cada uno puede remitir lo del otro a la propia y semejante experiencia importante, evitándose gracias a ello, la creación de “chivos expiatorios y de campeones del éxito”.

⁴¹ Ulloa señala que, a nivel del hacer específico en la institución, estas condiciones contribuirían a sostener la dialéctica entre “la empatía limitada y la no neutralidad”. Por una parte, permitiendo la empatía necesaria para inclinarse ante quienes se debe asistir y, en base a la resonancia con sus necesidades y a la reflexión sobre la experiencia, intervenir. Por otra, concurrendo a la coartación de esa empatía para sostener la distancia que exige la intervención. Estas cuestiones resultan vitales cuando se trata de instituciones que reciben a los “sobrevivientes” de la crueldad con el mandato de mantener las condiciones de exclusión y quienes trabajan se enfrentan al desafío de “hacerse cargo con su oficio de las falencias de una sociedad injusta” (1995: 199).

institucionales. La autora propone que en ellos operan “núcleos dramáticos” que se contacta por un lado con mandatos sociales cuya ambigüedad los constituye en portadores de contradicción y por el otro con necesidades subjetivas en jaque ligadas a la ambivalencia que inviste la relación del sujeto con la institución.

En el caso de la educación, observa Fernández (1999) los mandatos sociales conciernen al fenómeno de la diferenciación social con respecto a la cuestión de quién tiene derecho a la posición y el poder que promete el acceso a un tipo de conocimiento y, por consiguiente, el conflicto entre los grupos sociales por su grado de apertura o cierre. Mientras que las necesidades subjetivas ligadas a las motivaciones y los deseos individuales son puestas en cuestión por el grado de renuncia a ellas que las expectativas sociales exijan. Ambos, mandatos y necesidades, funcionan como componentes constitutivos del suceder institucional organizando diferentes tensiones, por ejemplo, entre el control y la libre expresión o la exigencia de homogeneidad y la promoción de la singularidad, entre otras⁴².

En virtud de tal ambigüedad y ambivalencia, el núcleo dramático toma la forma de una escena donde la relación y la tarea institucionales corren el riesgo de verse interrumpidas por un suceder subyacente contra institucional que las niega y amenaza con destruirlas. Por eso genera una ansiedad cuya vivencia y tramitación por parte de los sujetos se expresa en aspectos centrales del movimiento institucional manifiesto, particularmente en los sobre esfuerzos organizacionales dirigidos al control de los comportamientos y de las condiciones institucionales básicas como el tiempo y el espacio.

De acuerdo a los estudios de Fernández (2006), el núcleo dramático aparece formulado en los términos de un dilema donde los actores se enfrentan a mandatos y deseos de signo opuesto. Por lo cual la decisión por uno u otro conlleva un daño para el marco institucional y, en consecuencia, para la posición de cada uno a nivel de lo real y para aspectos centrales de su vida, a nivel imaginario.

El modo en que este núcleo opera y se expresa se relaciona con el estado del medio externo. En condiciones críticas, se agudizan las demandas formuladas al espacio institucional y, concomitantemente, la ambigüedad y la ambivalencia que ellas portan, activándose el núcleo dramático. Su activación intensifica el potencial ansiógeno de la tarea y las tensiones constitutivas del espacio institucional, aumentando el riesgo de sobre-implicación o enajenación defensiva. La particular expresión que asuman las significaciones que definen este núcleo dramático y los tipos de defensa desplegados ante las amenazas de muerte que conlleva, dependerán de la historia y situación de cada espacio institucionalizado. Sin embargo, Fernández (1997, 1999, 2011) encontró que estos pueden verse abocados a un sobre esfuerzo organizativo, de sostén y de animación, para controlar fuertemente la operación ampliada de las tensiones que amenazan con destruir el espacio institucional necesario para el desarrollo de la tarea.

En sus estudios de estos fenómenos, halló con reiteración que ante el impacto de estados de configuración crítica ligados a la pobreza, los actores no se enfrentan al temor a dañar al niño a educar, sino de estar frente a un niño dañado y a una posibilidad de reparación en duda, cuando no imposible. Entonces, la escena suele figurarse como la de un grupo luchando por sostener con vida o dejar que mueran los otros que la sociedad dejó a su cargo al mismo tiempo que los abandonó a la muerte social. Con lo cual agudiza la vivencia de las ansiedades naturales a la relación educativa. Desde la posición de los maestros, el dilema aparece configurado alrededor de la cuestión de “¿a qué dedicar el tiempo?”.

⁴²La autora detalla la tensión entre “la exigencia formal de comportamiento homogéneo versus el deseo de libertad para decidir y actuar según el propio estilo dando lugar a la expresión de las diferencias individuales; la presión a basar las acciones en criterios de autoridad versus la tendencia a basar la acción en el análisis crítico y científico de la realidad; la tendencia a encubrir la violentación que supone la dirección del comportamiento y la presión a la homogeneidad versus la tendencia a sostener el valor de lo individual develando tal violentación; la demanda a reproducir y conservar los rasgos del contexto versus la demanda a operar transformando el contexto (Fernández, 1999)

Bien a cuidar a los niños: dándoles cariño y alimento y reduciendo la violencia para formar un grupo, para luego poder enseñar pero perdiendo el tiempo de enseñar, para hacerlo más adelante. Bien a enseñar, que no es posible porque los niños están faltos de afecto, alimento, disciplina con lo cual también se pierde el tiempo de enseñar. Ante este dilema, Fernández identificó diferentes tipos de procesamiento. En uno, el maestro tiene una visión cerrada e inmodificable de la situación y renuncia a su posibilidad de acción. En otro, no se resigna y enfrenta la situación. En algunos casos, esto le provoca un sufrimiento que lo anula transitoriamente o lo lleva a dejar la escuela o la zona. En otros casos, busca modos de sostener su proyecto educativo. En otro tipo de procesamiento, trata de cubrir los vacíos sufridos por sus alumnos.

Para el abordaje del fracaso escolar como fenómeno y resultado institucional y la comprensión del modo en que el niño llega a la REA, por una parte, y la descripción e interpretación del proceso que atraviesa en el EEA, por otra

Estas cuestiones se iluminan con la lectura de Castoriadis sobre la alienación y la autonomía; el trabajo de Kaës sobre el sufrimiento en las instituciones y las formaciones intermediarias del psiquismo y la transmisión; las conceptualizaciones de Ulloa sobre la ternura y la crueldad y la encerrona trágica y el concepto de núcleo dramático de Fernández.

Las contribuciones de Castoriadis, para abordar el fracaso escolar como fenómeno y resultado institucional y comprender el modo en que el niño llega a la REA, por una parte, y para describir e interpretar el proceso que atraviesa en el EEA, por otra comienzan con su lectura de la alienación como una forma de relación de la colectividad con las instituciones. Sus condiciones sociales actuales se hallan, para el autor, en la “estructura solidificada global, material e institucional, de economía, de poder, y de ideología” de privación, opresión, manipulación y violencia que impone la ley de un grupo como la ley y el otro no se representa ni presentifica a través del discurso sino de la amenaza con un arma, una orden o la cárcel. Mientras que sus condiciones individuales se hallan en el inconsciente y en la relación intersubjetiva con el otro como representante de la institución, en general, y de la institución de la significación en particular. Al comienzo, el otro no aparece como tal sino en la relación original indiferenciada, simbiótica entre el lactante y los cuidados maternos, entre sujeto y objeto que se pierde para siempre con el ingreso al mundo que involucra el encuentro con el cuerpo propio y con el otro⁴³. Ese otro, continúa Castoriadis, concurre a la alienación del niño si se posiciona como fuente y señor de la significación, imponiendo sus significaciones imaginarias como “la verdad”, y se arroga el derecho de definir el deseo del sujeto. En cambio, contribuye a la autonomía si se destituye de esa omnipotencia y no la desplaza a otro soporte sino que le significa al niño que nadie es origen y dueño total de la significación. El autor da un buen ejemplo de esta condición como necesaria y suficiente señalando que una madre en una isla desierta puede socializar al niño para la autonomía individual y una familia de clase media urbana, convertirlo en un psicótico. Con lo cual, la alienación se entiende como el dominio del sujeto por el discurso y las significaciones imaginarias del otro, autonomizadas e impuestas como la definición de la realidad y del propio deseo. Este sujeto es dicho, vivido y actuado por el imaginario del otro porque éste no le es sabido como tal.

Mientras que la autonomía, por el contrario, designa una forma de relación con el discurso del otro caracterizada por la permanente elucidación de la presencia de este discurso en el sí mismo en tensión con la construcción continua del propio discurso. En un modo tal que el sujeto “se sabe con fundamentos suficientes para afirmar: esto es efectivamente verdad y esto es efectivamente mi deseo”

⁴³Castoriadis retoma aquí la tesis de Freud acerca de que el lactante constituye junto a los cuidados maternos un sistema psíquico bajo el imperio del principio de placer que permanece aislado del mundo exterior hacia donde rechaza los estímulos displacenteros internos.

(166), recordando que Castoriadis conceptualiza esta “verdad del sujeto” como arraigada socialmente y no alienada a la verdad del imaginario del otro autonomizada como “la verdad” sobre la significación.

Por eso, aunque la alienación social no pueda ser superada por la autonomía individual, el primer quiebre de la alienación en la relación con las instituciones reside en el distanciamiento y la crítica, en los hechos y en los actos, de lo instituido y luego en la imaginación radical de formas distintas a las existentes. Ellas pueden convertirse en aportes sociales si son retomadas por la colectividad para modificar las instituciones establecidas o para instaurar otra institución.

Las contribuciones de Kaës, para abordar el fracaso escolar como fenómeno y resultado institucional y comprender el modo en que el niño llega a la REA, por una parte, y para describir e interpretar el proceso que atraviesa en el EEA, por otra se ligan a sus conceptualizaciones sobre algunas de las funciones cumplidas por la institución como formación psíquica y las precisiones sobre el impacto de sus fallas.

Una refiere al cumplimiento de funciones psíquicas para el sujeto singular que contribuyen a su regulación psíquica y a su identificación con el conjunto social. Entre ellas se destacan la función de estructuración del psiquismo -cumplida cuando el sujeto introyecta a la institución como encuadre interno- y la función de receptáculo -asegurada cuando el sujeto proyecta lo indiferenciado interno sobre la institución como marco externo-. A través suyo la institución constituye a la psique y pasa a formar parte de ella operando como uno de sus apoyos⁴⁴.

En el análisis de la otra función, consistente en la movilización de fenómenos psíquicos para el desarrollo de funciones no psíquicas, Kaës introduce su conceptualización sobre las “formaciones intermediarias” (2002), de particular interés para este estudio. Según plantea, estas formaciones entre el espacio psíquico del sujeto singular y el espacio psíquico dado por el agrupamiento institucional, aseguran las condiciones psíquicas de la existencia y la vida de la institución y proporcionan el fundamento institucional del aparato y la vida psíquica del sujeto. Por eso, sus fallas o crisis implican una amenaza a la continuidad de la institución y el cuestionamiento de la relación del sujeto con ella.

Una de estas formaciones es el grupo que, al asegurar a cada sujeto una comunidad de cumplimiento y de defensa respecto al deseo en el seno de la institución, concurre a que sus miembros se ligen a ella por la vía de los procesos de transmisión intersubjetiva que han establecido, especialmente los identificatorios.

Otra formación intermediaria es el contrato que, al establecer los términos sobre los que se funda la vida en común, brinda el fundamento jurídico de la institución y de la afiliación legítima de los sujetos a ella. Dichos términos exigen la renuncia individual a una cuota de poder, agresividad y felicidad a cambio de la protección ofrecida por el conjunto social⁴⁵. Se trata, de acuerdo al autor, de una ley fundamental de composición que cada institución interpreta formulando su ley local. Ésta especifica los enunciados respectivos a la ley sobre el homicidio, que determina la prohibición y el permiso de asesinar, y a la ley de exogamia, que regula las relaciones entre los sexos y las generaciones y define los límites de la comunidad de pertenencia con respecto a la comunidad humana más amplia, configurando la relación con el extranjero.

La siguiente formación intermediaria es el contrato narcisista⁴⁶. Éste demanda al recién llegado que retome el discurso del conjunto social, dándole continuidad a través del tiempo. Mientras que el conjunto se compromete a disponer un lugar de valor para el nuevo sujeto. El discurso está conformado

⁴⁴Este planteo se inscribe en la conjetura de Kaës sobre los apoyos múltiples del psiquismo que se trabaja más adelante y retoma la tesis de Freud acerca de la transmisión intergeneracional de las formaciones y los procesos psíquicos.

⁴⁵Este planteo retoma las tesis esbozadas por Freud en “Tótem y Tabú” y “El malestar en la cultura” sobre el surgimiento de la cultura y la comunidad civilizada como resultado de la renuncia a la descarga pulsional.

⁴⁶Kaës parte de la noción propuesta por Aulagnier (2002)

por los valores e ideales del conjunto y a la vez que transmite su cultura, cada sujeto debe retomarlo por su cuenta. Con lo cual, la institución cuenta con la afiliación de los sujetos y éstos con la institución como trasfondo que estabiliza los movimientos y las discontinuidades individuales y sociales. Desde esta perspectiva, la fundación como las crisis de una institución conllevan a la vez cierta continuidad y alejamiento del contrato debido a que ponen en cuestión el orden común sobre el que apoya la afiliación, impactando en los sujetos al modo de una amenaza a su lugar en la institución y al vínculo establecido con ella.

Las últimas formaciones intermediarias distinguidas por Kaës son el pacto de negación y la protección contra lo negativo. Por el primero, se reprime y mantiene negado todo aquello que podría cuestionar el establecimiento y el sostén del vínculo, esto es las diferencias, las violencias y divisiones, así como el mismo vínculo permanecen en lo “no dicho”. Por lo tanto, tiene una función organizadora del vínculo y una defensiva del espacio interno intersubjetivo. Mientras que la segunda formación protege frente al resurgimiento de lo no representado y de la muerte y desaparición de la institución y de cada uno mediante la disposición de representaciones compartidas como los mitos y las ideologías.

Las contribuciones tomadas de Ulloa, para abordar el fracaso escolar como fenómeno y resultado institucional y comprender el modo en que el niño llega a la REA, por una parte, y para describir e interpretar el proceso que atraviesa en el EEA, por otra se centran en sus conceptualizaciones sobre la ternura y la crueldad y en el concepto de encerrona trágica.

La institución de la ternura refiere a las condiciones y los suministros socioculturales y psíquicos que humanizan al sujeto nacido en la invalidez (1995). Por eso, es el ámbito de lo familiar en tanto regulado por una ley del parentesco a la cual representan y se hallan sometidos los padres del niño. Sólo así, el individuo se convierte en un ser humano “hechura” y hacedor de la cultura (Ulloa, 2005).

El autor, retomando el planteo de la pulsión como principal efecto de la acción cultural sobre los instintos heredados biológicamente, señala que ella se establece por medio de la ternura en tanto transmisión básica de la cultura que expresa de forma sublimada los impulsos del adulto. Por eso, en la ternura, el tercero social resulta esencial. Por un lado, a través del ejercicio concreto de la función paterna. Por otro, incorporado en la estructura psíquica de la madre en modo tal que acota su impulso de apoderamiento del hijo, manifiesto entonces en forma sublimada como ternura materna responsable de la pulsionalización del hijo (Ulloa, 1995).

De la sublimación materna, resultan las dos producciones eje de la ternura (Ulloa, 2004). Una es la empatía que garantiza el suministro de lo necesario para el niño debido a que la madre conoce qué le hace falta. La otra es el miramiento, entendido como “mirar con considerado interés, con afecto amoroso a quien habiendo salido de las propias entrañas se reconoce como sujeto distinto y ajeno” (2005) por lo cual acota los excesos del suministro empático, promoviendo el pasaje hacia la autonomía.

Para Ulloa (2005), ambas posibilitan a la madre brindar un “buen trato”. Esto es, un trato pertinente gracias a que la adecuada decodificación de las necesidades infantiles le permite ofrecer los suministros requeridos para satisfacerlas. Con lo cual, entre la madre y el hijo se va organizando un código comunicacional presidido por la palabra. Desde esta perspectiva, el buen trato implica una donación simbólica que asiste a la invalidez material y simbólica del niño, y se da con la experiencia de gratificación junto a la palabra, construyendo uno de los basamentos de la subjetividad. Ulloa también remite la noción de “buen trato” a la idea de cura médica, amor y “contrato social” de los que derivan el resto de los tratamientos recibidos a lo largo de la vida en relación a la salud, la educación, el trabajo, por ejemplo.

En función de este conjunto de atributos básicos, la ternura suministra “el abrigo frente a los rigores de la intemperie, el alimento frente a los del hambre y fundamentalmente buen trato, como escudo protector ante las violencias inevitables el vivir” (1995: 241).

Por su mediación, dice Ulloa (1995) se crea en el niño el sentimiento de confianza en la existencia y la bondad de un mundo ajeno a él que consiente en brindarle los suministros para satisfacer sus demandas, y a la vez, en sus propias posibilidades de demandarlos y obtenerlos. Sobre este sentimiento, el sujeto establece una relación de contrariedad con lo que daña, percibido como algo extraño a sí mismo, que posibilita el desarrollo del discernimiento y de la conciencia sobre sí como causa externa del sufrimiento para el otro y con ellos, el acceso al sentimiento de justicia.

La institución de la ternura puede fracasar por exceso, defecto o falta de los suministros incrementando la inevitable discontinuidad entre sus proveedores y el recién nacido hasta abandonar al sujeto al desamparo mayor: la crueldad.

Ulloa define la crueldad como un dispositivo sociocultural asociado a la muerte que está sostenido por el poder político. A nivel del sujeto, se liga a que la soberanía del poder preexistente de los padres se establezca arbitrariamente sobre toda ley y a que se ejerza como poder de donar la vida al niño –dándole nacimiento- y de provocar su muerte –privándolo de lo necesario para vivir-. En la crueldad, el sujeto es despojado de abrigo, alimento, buen trato y vive bajo la automatización de los malos tratos. En consecuencia, se establece precariamente lo pulsional y en cambio del sentimiento de confianza, la experiencia de lo que no se tuvo, refuerza el sentimiento de lo que no vendrá.⁴⁷

Ulloa introduce la noción de “encerrona trágica” para describir la situación paradigmática y el núcleo central del dispositivo de la crueldad (2005). Ella se configura cada vez que alguien, para cubrir sus necesidades elementales de alimento, de salud, de trabajo, etc, depende de otro que le resta auxilio y lo maltrata, con la indiferencia -negándolo como sujeto- o activamente. Se trata de una situación estructurada en dos lugares: el victimario, empobrecido como verdugo, y el de la víctima, reducida a la impotencia que la sitúa en la invalidez infantil, donde está ausente el tercero social de la ley a quien apelar para que garantice un trato justo sobre la brutalidad del más fuerte (1995). Por eso, en la encerrona trágica predomina la percepción de que no existe otra salida y el dolor psíquico, distinguido por su constancia en el tiempo.

No obstante, el sujeto intenta ocultar lo temido o pretende ocultarse de lo que lo atemoriza viviendo como familiar las condiciones opuestas a ello. Esta renegación suele fracasar, produciendo el “efecto siniestro”. Este afecto específico de la encerrona trágica indica que el conocimiento de la crueldad padecida se ha filtrado como un “secreto” que a la vez que se impone se trata de negar, y de negar que se lo esté negando. En cambio, el éxito de la renegación implica una total coartación subjetiva y la instalación de serias dificultades afectivas para relacionarse con la verdad. La única forma de resistir y escapar de la encerrona trágica, a nivel psíquico, reside en la convicción de la persona sobre sus ideas y acciones y en los lazos solidarios con sus compañeros (1995).

Las contribuciones de Fernández, para abordar el fracaso escolar como fenómeno y resultado institucional y comprender el modo en que el niño llega a la REA, por una parte, y para describir e interpretar el proceso que atraviesa en el EEA, por otra se enmarcan en su conceptualización del núcleo dramático (2006). Fundamentalmente en la idea de que subtiende el suceder del espacio

⁴⁷ Cuando esta situación alcanza sus expresiones más agudas durante el período de invalidez infantil, el sujeto que sufre los malos tratos desarrolla una “ética de la violencia” (2005) y se hace maltratador para sobrevivir, adquiriendo el apoderamiento como su hábito. Por eso Ulloa (1995) plantea que los sujetos sometidos a la crueldad son “sobrevivientes” que tienen la muerte instalada en ellos

institucional incidiendo en la definición de las experiencias de los sujetos a través de la organización de la atribución de los significados y la vivencia de los afectos ligados a las mismas.

La autora observa que este núcleo suele expresarse en el plano emocional profundo como una lucha con otros y consigo mismo para cuidar y defender y, al mismo tiempo, para destruir y atacar el espacio, la tarea, el sujeto y el sí mismo institucional.

Fernández (2006) conjetura que el núcleo dramático que singulariza a los espacios institucionales de la educación concierne a la vida y la muerte social de los sujetos debido a que, si bien son instituciones de vida, trabajan permanentemente con la muerte: para nacer y crecer hay que dejar morir partes de sí y luchar contra el deseo de morir (no crecer) y matar (no dejar crecer). Así los movimientos dirigidos a “ser amado, aceptado, incluido y entonces saber, explorar, investigar, conocer” entran siempre en tensión con el temor al desprecio, el engaño, la burla, la exclusión, el abandono y “entonces quedar sin saber, encerrado en la ignorancia y el desconcierto de no entender e impedido, consecuentemente, de avanzar hacia el mundo” (Fernández, 2006: 42-43), suscitando múltiples incertidumbres a los sujetos. Estas significaciones remiten, para Fernández, al temor que genera en los sujetos el tipo de entrega que exige la instalación efectiva del espacio institucional de la educación⁴⁸.

2.2.2 El nivel de la organización

Las referencias que informan teóricamente las lecturas efectuadas desde este nivel corresponden a Schlemenson (1987, 2007); Enríquez (1989, 1992, 2000, 2002); Dejourn (1992, 2006); Fernández (1994, 1996, 1999, 2005, 2006, 2007) y Dubet (2006). Ellas aportan elaboraciones centrales para:

- la definición de la noción de REA y su descripción
- la descripción de la dinámica de las REA y el análisis de sus relaciones con el sistema educativo y la escuela, por una parte, y con el EEA, por otra
- la comprensión e interpretación del modo en que el niño con experiencias de fracaso escolar llega a la REA y el proceso atravesado en el EEA

Para la definición de la noción de REA y su descripción

A este tema aporta Schlemenson (1987, 2007) su concepto de organización y la propuesta para el análisis organizacional; Enríquez (1989, 1992, 2000) el concepto de organización como sistema cultural, simbólico e imaginario y, por último Fernández el concepto de organización de la educación (2006, 2007) y de organizaciones alternativas (2005), las consideraciones sobre la idiosincrasia institucional de la escuela (1999) y el esquema propuesto para el análisis de las organizaciones educativas (1994, 1998, 2006, 2011).

Los aportes de Schlemenson, para conceptualizar la noción de REA y describir las REAS corresponden a su concepto de organización (1987) como un sistema socio técnico integrado, que está deliberadamente conformado para realizar un proyecto concreto tendiente a satisfacer las necesidades de sus miembros, por una parte, y de un público externo que le da sentido, por otra, y se inserta en un contexto socio económico y político con el que mantiene relaciones de intercambio y mutua determinación.

⁴⁸ En sus términos “... los sujetos A (alumno) y M (maestro) deben tener características que los hagan pasibles de ser investidos con significados que resulten garantes de la relación pero además debe ocurrir que... sean investidos... con ciertos significados que los convierten en posibles figuras de identificación. Debe generarse en los A la creencia en la bondad de los M, en lo valioso que ellos poseen, en lo deseable que es recibir lo que quieren dar. Debe constituirse en los A la certeza de ser visibles para los M, de ser considerados y aceptados... de haber despertado el deseo de los M de brindar lo que tiene” (Fernández, 2007)

En esta definición se articulan las dimensiones de su propuesta analítica, a saber: el proyecto, la estructura organizativa, la integración psicosocial⁴⁹, las condiciones de trabajo⁵⁰, el sistema político⁵¹ y el contexto⁵². Las dos primeras revisten particular utilidad para conceptualizar y describir las REAS.

Según Schlemenson, el proyecto en el que se sustenta y justifica la organización se basa en una idea, general y abstracta, acerca de algo que podría satisfacer diferentes tipos de necesidades. Luego, mediante su operacionalización en objetivos, metas y programas, se convierte en un plan de acción. Su realización exige que se formulen políticas, estas son definiciones abstractas de conductas que indican una dirección dada para cumplir con las metas. Este proceso implica un testeo de realidad de la idea donde el riesgo de fracaso despierta distintos niveles de ansiedad en los sujetos. Para el autor, el éxito del proyecto se asocia a que responda a necesidades externas e internas genuinas; mantenga la coherencia; resista el testeo de realidad y sea explícito y compartido por aquellos involucrados en su realización. Esto último suele relacionarse con la reducción de la alienación y la promoción del bienestar, la identificación y el compromiso.

Por dimensión de la estructura organizativa, Schlemenson entiende al sistema interrelacionado de roles oficialmente sancionados que componen el organigrama y a la enunciación de las funciones y las responsabilidades diferenciales por tipo de rol junto a las líneas de dependencia entre ellos. La noción de rol alude aquí a una prescripción del comportamiento esperado que separa a la persona de la posición y las tareas asignadas a nivel oficial. Desde esta perspectiva, opera como un encuadre de las conductas del individuo. Por eso, el autor plantea que la falta de claridad de la estructura organizativa puede concurrir a la emergencia de conflictos expresados a nivel de lo interpersonal.

Con lo cual, cabe destacar la importancia atribuida al proyecto y la estructura de la organización como encuadre del sujeto y como continente de las relaciones interpersonales.

Los aportes tomados de Enríquez, para conceptualizar la noción de REA y describir las REAS residen en su concepto de organización como sistema cultural, simbólico e imaginario⁵³ (1989, 1992, 2000).

Como sistema cultural (1989), la organización cumple, predominantemente, funciones de integración. En principio, mediante el ofrecimiento de una estructura de valores y normas y una manera de pensar y aprehender el mundo que orienta la acción de los sujetos. También vía la cristalización de su armadura estructural en lugares, roles, conductas estabilizadas y hábitos de pensamiento comprometidos en la construcción de una obra colectiva. Por último, a través del desarrollo de un proceso de formación y socialización basado en un modelo con respecto al cual se define cada miembro. Por eso, opera como referencia para incorporar o excluir a los individuos, seleccionando los buenos comportamientos y actitudes.

Se consideran de interés los planteos de Enríquez (1992) acerca de que estos aspectos guardan relaciones de coherencia o contradicción entre sí y son indispensables para el establecimiento y la permanencia de la organización debido a que garantizan su identidad permitiendo que los miembros y el público la perciban con claridad y, así, acepten sus dictámenes.

Como sistema simbólico, la organización lleva adelante, sobre todo, funciones de legitimación. El autor (1992) señala que la organización genera mitos unificadores, instala ritos de iniciación, pasaje y

⁴⁹ Esta dimensión alude a las relaciones interpersonales en el eje vertical, con la autoridad, y en el eje horizontal, entre pares.

⁵⁰ Esta dimensión designa las condiciones que afectan a la satisfacción y realización de los miembros de la organización que son especialmente propensos a considerar lo que se les da.

⁵¹ Esta dimensión comprende al sistema de autoridad (ocupado en la conducción, distribución y coordinación de las tareas) y al sistema representativo (conformado espontáneamente por los grupos significativos de poder) que opera en forma paralela al primero.

⁵² Esta dimensión destaca la incidencia del contexto y el carácter de la organización como ente semi autónomo.

⁵³ Enríquez toma como base las conceptualizaciones de Castoriadis (2007) acerca de lo imaginario.

realización y designa héroes tutores. Estas producciones fijan y dan una significación preestablecida a la acción de los sujetos, exigiéndoles que se movilicen por el orgullo del trabajo a realizar. Con lo cual, la organización ejerce el control a nivel afectivo, insertando a los miembros en un orden y conminándolos a ajustar los comportamientos al relato, como a nivel intelectual, proveyendo el sistema conceptual para pensar la organización y la acción.

Como sistema imaginario, la organización desarrolla principalmente funciones de canalización de los deseos, los temores y lo real, y su producción permite el establecimiento de los sistemas anteriores.

La distinción de Enríquez (1989, 1992) entre el imaginario ilusorio, que obstruye lo real, y el imaginario motor, que lo fecunda, resulta particularmente interesante. El imaginario ilusorio o anzuelo apunta a ocupar la totalidad del espacio psíquico de los individuos sustituyendo su imaginario por el organizacional mediante dos promesas. Una es satisfacer los deseos personales de omnipotencia o de amor en sus niveles más arcaicos. Otra promesa es proteger ante los riesgos de quiebre de la identidad y angustia de fragmentación que suscita la vida en sociedad. Este imaginario aparece en la imagen de la organización todopoderosa que niega el tiempo y la muerte y a la vez en la organización extremadamente frágil bajo la amenaza de perseguidores internos y externos que le impiden cumplir su misión.

El imaginario motor, en cambio, contribuye a que cada sujeto reconozca su deseo y pruebe vías para realizarlo, gracias a que porta lo diferido. En primer lugar, como diferencia tendiente a elaborar la realidad, antes que repetirla. En segundo lugar, como postergación hacia delante ligada a la utopía, más que al proyecto. En tercero, como ruptura en el lenguaje, permitiendo percibir y hablar de otras maneras; en los hechos, posibilitando la innovación a nivel técnica y social; y en el tiempo, introduciendo nuevos ritmos y dinámicas a la cotidianeidad. Con lo cual este imaginario posibilita el ejercicio de la imaginación creadora en el trabajo, la experiencia con otros y su pensamiento continuo sin caer en lo estático. Por eso el autor lo asocia a la existencia de un espacio transicional (Winnicott).

Conviene enfatizar que, de acuerdo a Enríquez (1992), los rasgos del imaginario motor desafían las reglas habituales de las organizaciones y por eso en ellas tiende a prevalecer el imaginario ilusorio.

Los aportes de Fernández, para conceptualizar la noción de REA y describir las REAS se hallan en su concepto de organización de la educación (2006, 2007) y de organizaciones alternativas (2005), en sus consideraciones sobre la idiosincrasia institucional de la escuela (1999) y en el esquema propuesto para el análisis de las organizaciones educativas (1994, 1998, 2006, 2011).

En relación con los conceptos de espacio institucional y de espacio institucionalizado –definidos previamente desde el nivel de la institución–, la organización (2007) designa a “una unidad social concreta” que tiene un espacio material, funciona en un tiempo regulado, se encarga de realizar una tarea principal ligada a una institución y es desarrollada por personas que usan instrumentos y orientan su conducta de acuerdo a determinados modelos. Estas distinciones tienen un papel clave en los supuestos de los que parte esta tesis.

También interesa su caracterización de los proyectos y las organizaciones alternativas en educación a partir de dos aspectos (Fernández, 2005). Uno es el encuadre⁵⁴ del espacio, el tiempo y las relaciones –en su carácter y posibilidades de uso–. El otro, la índole y distribución del trabajo, fundamentalmente pedagógico entendido como organización y administración de las mediaciones educativas correspondientes al aprendizaje de disciplinas y de un estilo de vida. La autora asocia su carácter alternativo (1996) al intento de generar un espacio institucional educativo diferente del espacio convencional y a que el modelo propuesto parte de diagnósticos de la situación alternativos a los de los

⁵⁴Fernández toma la noción de encuadre de Bleger (1963).

discursos oficiales. No obstante estos proyectos y organizaciones surjan y se desarrollen dentro de los márgenes de libertad que deja el sistema y convoquen a alcanzar los fines formales establecidos.

De las consideraciones de Fernández sobre la idiosincrasia institucional (1999), se toma su aplicación para referir a los aspectos que distinguen a la escuela de otras instituciones, en un sentido amplio, y en un sentido restringido, a los aspectos que distinguen a cada escuela como establecimiento singular. Desde el primer sentido, la autora plantea que en la escuela, la tarea educativa activa dos conflictos específicos. A nivel comunitario y social se trata del conflicto por la diferenciación social y a nivel personal, del conflicto entre los deseos individuales y las necesidades y expectativas sociales (ambos detallados en la presentación de sus aportes al nivel institucional de análisis). Desde el sentido restringido, señala que las diferencias entre las escuelas se definen, sobre todo, por sus respectivos mandatos institucionales. Estos resultan de la lectura y la respuesta que los fundadores dieron a los conflictos referidos más arriba y de los cambios de estas respuestas a lo largo del tiempo.

Fernández (1994, 1998) propone un esquema de análisis de las organizaciones educativas que parte de la distinción y articulación entre el estilo de funcionamiento; las condiciones estructurantes y los resultados. El estilo opera como mediador entre las condiciones y los resultados, a través de su recepción, lectura, valoración y tratamiento. A la vez que las condiciones y la interacción entre ellas inciden en la configuración de los rasgos del estilo. Por eso, éste también constituye un resultado organizacional que expresa el trabajo de síntesis sobre las condiciones y los resultados, y el modo de resolver las dificultades. Con lo cual reúne las cualidades de la acción institucional desarrolladas y reiteradas lo largo de la historia de la organización. La historia institucional, siguiendo a Fernández (2006), es una “producción cultural” de síntesis acerca del origen y las vicisitudes atravesadas que destaca los acontecimientos críticos y las figuras de los “héroes” y “villanos”. Conviene destacar que las personas estructuran su relato desde las cuestiones que los preocupan y movilizan en el presente y a través suyo procuran mostrar un sentido determinado. También, que en este relato se expresan las creencias, los valores y las ideologías de la organización. Desde esta perspectiva, el relato de la historia opera como un código de significación y socialización.

Con fundamento en estos planteos, de especial relevancia aquí, Fernández (2011) ha puesto a punto un esquema de abordaje de las organizaciones que se toma como referencia principal por su utilidad para este estudio. Este esquema comienza por la ubicación y la dinámica de la organización en el contexto actual (a nivel geográfico, social e institucional)⁵⁵; sigue con su trayecto en el tiempo (la fundación, el transcurrir, la actualidad y el futuro)⁵⁶ y culmina con su estructura y dinámica. En estas últimas incluye las condiciones de la organización, a saber: espacio, distribución del tiempo, personas que la forman; proyecto; sistemas de organización general y pedagógica y cultura⁵⁷. También el estilo de funcionamiento según se manifiesta en los modos habituales de trabajo; el clima y ritmo de la vida

⁵⁵Fernández (2011) distingue para la ubicación y dinámica en el contexto actual: características de la zona en que está ubicada y condiciones de la población que atiende; relación de esta unidad con otras del mismo tipo y con otras instituciones de la trama social; valor, imagen, prestigio que la población le asigna (los miembros, los grupos sociales inmediatos y la sociedad más amplia).

⁵⁶Fernández (2011) especifica para el trayecto en el tiempo: la fundación (año, demanda a la que se quería responder, características de los fundadores, características del proyecto original); el transcurrir histórico (los hitos significativos, los hechos memorables, los hechos olvidados, los momentos recordados como críticos; las personas recordadas y sus rasgos; el momento actual (los sucesos que parecen haber alterado los modos de funcionamiento habituales)

⁵⁷En cuanto a las condiciones, detalla para su espacio: el edificio, las instalaciones y equipamientos, su aspecto estético, su condición de mantenimiento y cuidado; su organización del tiempo: anual y diaria; sus tiempos “difíciles” y sus tiempos distendidos; las personas que lo forman: número y características de los ocupantes de cada una de las posiciones institucionales, número, composición y características de las personas en formación; su proyecto actual: los ideales, los propósitos y metas, las aspiraciones y proyectos de cambio; los sistemas de organización general: la selección y socialización de las personas, la distribución de responsabilidades, las normas, los premios y castigos, las formas establecidas de comunicación y trabajo colectivo; el gobierno del establecimiento y los modos formales e informales de participación; la organización pedagógica: currículo de formación, división del trabajo, distribución de responsabilidades, organización de los grupos de formación y de los tiempos y tipos de contacto entre formadores y sujetos en formación, sistemas y pautas de evaluación y control, formas especiales de orientación y acompañamiento; su cultura: los valores y modelos comunes, las concepciones y representaciones, modelos pedagógicos de referencia y validación, las leyendas institucionales, los objetos representativos de su cultura singular, rasgos de las culturas profesionales de los directivos, los formadores y técnicos, etc, los prototipos.

cotidiana, los modos de interacción y trato mutuo; los distintos tipos de agrupamiento intra e intergrupos; las dificultades y los problemas crónicos; los modos habituales de enfrentar las dificultades y las emergencias y las conductas e ideologías de carácter defensivo. Además tiene en consideración las relaciones de las personas con la organización y sus modos de percibir y concebir los diferentes elementos y aspectos de la vida allí⁵⁸. Este esquema de análisis distingue por último, los resultados atinentes al aprendizaje de los sujetos; al desarrollo organizacional y pedagógico de la organización como espacio educativo y a la inserción y repercusión en el medio.

Para la descripción de la dinámica de las REAS y el análisis de sus relaciones con el sistema educativo y la escuela, por una parte, y con el EEA, por otra

Al abordaje de estas cuestiones contribuye la conceptualización de Enríquez sobre la instancia institucional y la instancia organizacional de las organizaciones (1992) y sobre el trabajo de la pulsión de muerte en el origen de los procesos vivientes (1989); los planteos de Fernández sobre las relaciones entre espacios institucionales y organizaciones de la educación (2006, 2007) y sobre la dinámica institucional, especialmente en las organizaciones escolares que atienden poblaciones marginadas y en los proyectos y organizaciones alternativos (1994, 1996, 1998, 2003, 2007) y la tesis de Dubet (2006) acerca de los rasgos que distinguen a la escuela primaria como organización paradigmática del programa institucional moderno y de los modos de enfrentar su declive.

Los aportes de Enríquez para describir la dinámica de las REAS y analizar sus relaciones con el sistema educativo y la escuela, por una parte, y con el EEA, por otra, se inscriben en su concepto de la organización (1992) como un sistema cultural, simbólico e imaginario donde se articulan la instancia mítica⁵⁹, socio-histórica⁶⁰, institucional y organizacional (strictu sensu). De ellas interesa considerar la instancia organizacional en sus tensiones con la institucional. Luego, estos aportes se articulan con las reflexiones de Enríquez (1989) sobre el trabajo de la pulsión de muerte en el origen de los procesos vivientes.

Para comenzar, el autor (1992) define la instancia institucional como la cristalización de un movimiento social e histórico donde convergen el amor que vincula a los sujetos entre sí y la violencia ejercida contra lo otro (lo diferente). A esta ambivalencia inicial y continua se asocia su fundación en un saber con fuerza de ley que orienta la conducta y regula los intercambios. Este saber se presenta como la verdad y origina alrededor de una persona central. Sus fines de instauración (comienzo), permanencia (establecimiento) y formación (socialización), tienden a la reproducción antes que al cambio. Ellos se procuran transmitiendo el saber fundante junto a un sistema de prohibiciones y recompensas que concurren a los fines si se interiorizan en los comportamientos bajo la forma de reglas e ideales. Ellos enmascaran la violencia de la exclusión ejercida sobre quienes no se someten a la ley. De lo cual se deriva la idea de que en esta instancia se expresan más directamente los problemas asociados a lo permitido y lo prohibido, al amor y la agresión y al deseo y la perversión.

Por instancia organizacional, Enríquez entiende “la modalidad específica y transitoria de estructuración y encarnación de la instancia institucional” (1992: 36). Así, la instancia institucional proporciona la misión, las orientaciones y los valores que la organizacional interpreta. Con lo cual le da

⁵⁸ Fernández especifica, en cuanto a las relaciones de las personas con el establecimiento: grado de compromiso y formas en que se expresa; los puntos de tensión y frustración que provoca la tarea, la relación con los otros, las condiciones; las cuestiones que provocan satisfacción; los movimientos de protección, frustración y deseos/movimientos de ataque y/o destrucción. En cuanto al modo de percibir y concebir de los sujetos incluye su posición institucional y las responsabilidades que se esperan, las otras posiciones, el establecimiento en sí, las dificultades y sus causas, la calidad de los resultados institucionales, entre otros aspectos.

⁵⁹ En su análisis, el autor (1992) retoma el rol del mito –como palabra afectiva y sistema conceptual– en tanto referente de un orden legitimador necesario para la construcción, instauración y permanencia de una agrupación social.

⁶⁰ Enríquez (1992) introduce a través de esta instancia el análisis de las relaciones entre los modos de producción y la ideología vigentes en la sociedad, y la organización.

existencia a la institución y la expresa o la deforma en el cumplimiento de su tarea principal. Esta conjetura constituye un fundamento clave de la tesis que se defiende.

Algunas de las traducciones efectuadas por la instancia organizacional son de la necesidad institucional de alienación para asegurar la pertenencia de los sujetos, y de los mecanismos de clivaje, para estabilizar las conductas, en la división del trabajo a nivel organizacional. Así como el problema del poder se traduce en el de los sistemas de autoridad, y el de la política en las relaciones de fuerza. O la canalización de los deseos se obstruye o facilita y enriquece a través del proyecto y las condiciones del desempeño en la organización.

Las interpretaciones de Enríquez (1992) sobre estos procesos como fenómenos organizativos de estructuración que operan en defensa contra las angustias fundamentales, se estiman de particular interés y pertinencia para el análisis de los asuntos que preocupan. Por eso se detallan las angustias y las reacciones organizacionales que el autor releva. Una es el miedo a lo informe ligado al origen, a lo espontáneo y al movimiento creador identificados como problemas; contra el cual la organización opone la estructura. Luego, contra el miedo a las pulsiones destructivas, la organización suele implementar sistemas de normas que limitan la competencia interna o de recompensas que la exaltan. Mientras que contra el miedo a la pulsión de vida, restringe su canalización al trabajo productivo, a la cohesión para realizarlo y a la admiración hacia los dirigentes e inhibe las expresiones de afecto entre los miembros. Frente al miedo a lo desconocido y a lo nuevo, procura eliminar la incertidumbre usando diferentes métodos de toma “racional” de decisiones. El miedo a los otros, que procede de la convivencia de personas con intereses divergentes, activando el fantasma de la guerra de todos contra todos, da lugar al refuerzo de la cohesión o al énfasis en la asignación diferencial de funciones y responsabilidades. El miedo a la palabra libre, no prevista, inquietante por su potencial desviador, despierta la sospecha y conduce a la resistencia ante los proyectos innovadores. Por último, contra el miedo al pensamiento inventivo, la reflexión y la interrogación que pueden tomar como objeto los valores y los modos de entender dominantes, la organización impone, la represión de la creatividad.

Desde esta perspectiva, la instancia organizacional se vincula fundamentalmente con la repetición antes que con el cambio y en ese sentido, constituye un lugar donde se ve privilegiado el despliegue de la pulsión de muerte⁶¹.

Al respecto, se introducen las relevantes reflexiones de Enríquez (1989) sobre el trabajo de esta pulsión en el origen de los procesos vivientes. A nivel individual y colectivo, este trabajo involucra la aceptación de la muerte, de lo pasado y de su irreversibilidad para acceder a las posibilidades de crear. También supone una lucha por el reconocimiento de los deseos y la identidad que conlleva el ejercicio de la violencia contra los otros, en mayor o menor grado. Por último, envuelve un cuestionamiento de las certezas que implica admitir las inconsecuencias, incoherencias, contradicciones y fracasos.

A nivel colectivo, el desarrollo del trabajo de la muerte como origen de fenómenos vitales está indicado por la presencia de procesos de disgregación de las estructuras y las posiciones organizativas. Estos procesos, al conmover las defensas solidificadas y las conductas adaptadas a ellas, pueden favorecer la percepción de las dificultades y la identificación de las angustias a las que aquellas responden permitiendo abordarlas, imaginar nuevas posibilidades e introducir cambios. No obstante, cuando estos procesos suscitan un nivel de temor y angustia intolerable para los sujetos y la organización no dispone de medios para elaborarlos y enfrentarlos, pueden intensificarse hasta su eventual desmoronamiento y desaparición.

⁶¹En términos de Enríquez (1992) “las organizaciones son el lugar privilegiado de la compulsión a la repetición (una de las formas de la pulsión de muerte, verdaderamente la más operante que se expresa a través de la conformidad y la ritualización) y de la manifestación de conductas perversas del tipo sadomasoquista que son las únicas que se adecuan a un mundo creado para funcionar siguiendo un modelo preciso y no siguiendo un proceso vivo.” (40)

Los aportes de Fernández, para describir la dinámica de las REAS y analizar sus relaciones con el sistema educativo y la escuela, por una parte, y con el EEA, por otra, conciernen a las relaciones entre los espacios institucionales y las organizaciones de la educación (2006, 2007) y a la dinámica institucional, especialmente en las organizaciones escolares que atienden poblaciones marginadas y en los proyectos y organizaciones alternativos (1994, 1996, 1998, 2003, 2007).

Desde el nivel de análisis correspondiente a la institución, se presentó como un fundamento teórico clave de la tesis que defiende este estudio, el planteo de la autora (Fernández, 2007) acerca de que una organización puede resultar favorable o contraria a la institución. Con lo cual, si bien la organización promete y garantiza la existencia de la institución puede tanto facilitar como obstaculizar su ocurrencia hasta el punto de que la institución tenga lugar sólo “a pesar” de ella. Esto supone que la coincidencia entre el espacio institucional -que da alojamiento a la institución-, el espacio institucionalizado -que se especializa y regula en su nombre- y la organización -que concreta un modo de realización de la tarea primordial que se le asocia-, no es automática. No obstante, señala Fernández, cada organización se afirma a sí misma como alojamiento único e insustituible de la institución y obtiene con este discurso, la creencia de los sujetos.

Según Fernández (2007), en el modelo convencional de escuela, las condiciones organizacionales con mayor potencial de obstaculizar para que se exprese la institución se derivan principalmente de la organización del trabajo. Ellas comprenden los grupos numerosos y “homogéneos”; la predeterminación del tiempo por metas; la segmentación del conocimiento a responsables individuales y las ideologías consolidadas del “alumno normal”. Se destaca el planteo de la autora acerca de que estas condiciones violentan a los sujetos y la trama relacional afectando el desarrollo de los rasgos favorables a la configuración del espacio institucional, en general y con mayor intensidad, en las organizaciones que atienden a población marginada socialmente.

El concepto de dinámica institucional (Fernández, 1994, 1998) define el movimiento a través del cual se trabajan las dificultades enfrentadas en la organización⁶². En las dinámicas regresivas, éstas se figuran como obstáculos inmodificables debido a una reducción de la capacidad para analizar la realidad y evaluar las situaciones. Con lo cual se pierden las posibilidades de actuar y plantear vías exploratorias de solución. Esta combinatoria conduce a la estereotipia de la conducta, la enajenación de los sujetos y el empobrecimiento de los resultados. Un tipo de dinámica regresiva se distingue por la mayor dependencia del medio externo que concurre a la burocratización y la evitación de la tarea⁶³. El otro se caracteriza por una mayor dependencia de la realidad interna que lleva al predominio de las conductas impulsivas y de la circulación fantasmática⁶⁴.

En las dinámicas progresivas, en cambio, las dificultades se formulan como problemas y se encarar acciones para su solución. Este trabajo comienza por la captación e interrogación de las dificultades y continúa con un proceso diagnóstico cuyo desarrollo da lugar al diseño, el ensayo, la evaluación y el ajuste de líneas de acción en respuesta a los problemas identificados⁶⁵.

⁶²Fernández (1994,1998) basa sus conceptualizaciones en los aportes de Bleger (1968, 1985).

⁶³En esta dinámica el conflicto se percibe como insoluble, los sujetos tienden a proyectar los aspectos negados en defensa contra la conciencia, desconectándose de la realidad interna y tornándose más dependientes del medio externo. En concurrencia se intensifica la burocratización, la ritualización, el desinterés, la resistencia al cambio y la evitación (con el ausentismo y la enfermedad, por ejemplo). Estas reacciones se acompañan de la estructuración de ideologías justificatorias que refuerzan la percepción inicial del conflicto como inmodificable (Fernández, 1998)

⁶⁴Aquí se combina la percepción de una falta de poder para resolver las dificultades con la externalización del mismo. Estas visiones se ligan a la regresión a un funcionamiento psicofamiliar (sometimiento a los estratos superiores y sobremanipulación de los inferiores) o arcaico (negación de la realidad, aparición de rasgos mágicos, autoritarios, heroicos). En ambos, la mayor dependencia de la realidad interna por la desconexión con ella favorece las conductas impulsivas y la circulación fantasmática sobre la comunicación y el análisis de la realidad. Esta situación se acompaña de la estructuración de ideologías justificatorias que consolidan la percepción inicial del conflicto (Fernández, 1998).

⁶⁵Esta dinámica se inicia con la captación de los indicadores de dificultad y la problematización de las explicaciones habituales, seguida de un diagnóstico utilizado para interrogar las acciones, diseñar alternativas y decidir entre ellas. Su implementación incluye un proceso de evaluación y ajuste con referencia a los resultados obtenidos para solucionar el problema inicial. Por eso,

Los hallazgos de Fernández (1996, 2003) sobre las características que presentan estos fenómenos en las organizaciones escolares en que atienden a poblaciones marginadas socialmente, por una parte, y en los proyectos y organizaciones alternativos, por otra, revisten particular pertinencia para las cuestiones que aborda esta tesis.

Con respecto a las situaciones de marginalidad social, la autora (2003) halló que la vivencia de los docentes aparece configurada bajo el dilema “enseñar o cuidar a niños dañados”⁶⁶ por el maltrato y el abandono social. Aquí, la visión de los alumnos como impedidos para aprender e inermes le devuelve al maestro una imagen de sí impotente y pone en duda su posibilidad de repararlos mediante la tarea educativa. La activación del núcleo dramático bajo estas figuras, advierte Fernández, intensifica las ansiedades propias del vínculo educativo y concurre al predominio de modalidades regresivas⁶⁷. Ellas amplifican el núcleo de la situación de marginación dado por la impotencia, el fracaso y la exclusión y obstaculizan una elaboración favorable al sostén de la tarea. En estas situaciones, el alumno rechazado por el maestro que le confirma sus carencias, suele recurrir a los comportamientos desviados que se esperan de él o reducir su presencia en el espacio escolar.

Con respecto a los proyectos y las organizaciones alternativas, se destaca el aporte de la autora (Fernández, 1996) sobre las fuentes de inseguridad para los sujetos participantes procedentes de la dinámica del grupo (en su relación con el proyecto o la organización y la trama relacional generada para desarrollarlo); la dinámica de la relación con el contexto institucional de inserción (del que se desvía para mostrar su potencia respecto a una salvación esperada por unos y rechazada por otros) y la dinámica de la relación con el medio social externo (al que debe probar su validez como respuesta a una demanda pendiente). En particular interesa su lectura de las tensiones entre estas dinámicas como expresión de las contradicciones de la institución de la educación, sobre todo cuando el proyecto o la organización alternativa apuntan a demostrar que es “posible una educación para todos” (205).

Los aportes tomados de Dubet, para describir la dinámica de las REAS y analizar sus relaciones con el sistema educativo y la escuela, por una parte, y con el EEA, por otra, se enmarcan en sus planteos sobre los rasgos que distinguen a la escuela primaria como organización paradigmática del programa institucional moderno y sobre los modos con que enfrenta su declive.

El concepto de programa institucional (Dubet, 2006) alude al proceso social y a la forma de trabajo sobre los otros (trabajo social, docencia, enfermería) que en la modernidad dio respuesta a la tensión entre la socialización y la subjetivación de los individuos. A través de su integración en un solo movimiento y de la transformación de los valores en principios de acción, dicho programa se abocaba a producir “individuos autónomos”. Esto significaba, actores conformes a las normas y reglas sociales a la vez que sujetos reflexivos dueños de sí mismos. Su declive se caracteriza por la exacerbación de las contradicciones latentes entre la objetividad y la subjetividad, entre el actor social y el sujeto, entre el sistema y el individuo. El cuestionamiento del principio de continuidad entre la socialización y la subjetivación al producir los actores y la vida social, ha conducido a la separación y la autonomización de las lógicas de acción y de construcción de la identidad. Por eso, de acuerdo al autor, los cambios no refieren sólo a modificaciones de los modelos y las técnicas sino que comprometen los lineamientos y los principios de trabajo sobre los otros (la universalidad, la integración, la mediación desde un centro y la

para Fernández (1998) las dinámicas progresivas se asocian a la identificación y el control de los elementos irracionales, la autonomía relativa de las organizaciones externas, la planificación de acuerdo a la realidad institucional y la mayor incidencia sobre el contexto.

⁶⁶El dilema implica que si se cuida a los niños dándoles cariño y alimento y reduciendo la violencia para formar un grupo, para luego poder enseñar se está perdiendo el tiempo de enseñar, para hacerlo más adelante. Mientras que si se les enseña también se pierde ese tiempo porque los niños están faltos de afecto, alimento, disciplina.

⁶⁷En ellas, especifica Fernández (2003) el maestro suele tener una visión cerrada de la situación y renuncia a su posibilidad de acción, desertando o permaneciendo a la vez que resiste el contacto y ataca los vínculos. Cuando se halla en situación personal de vulnerabilidad, puede tratar de cubrir los vacíos sufridos por sus alumnos. Mientras que si no se resigna y enfrenta la situación, la intensidad del sufrimiento puede llevarlo a dejar la escuela o la zona.

igualdad). Este fenómeno de decadencia, fractura y mutación del programa institucional afecta al conjunto de las formas de trabajo sobre los otros con diferente intensidad.

De acuerdo al autor, la escuela primaria no lo ha vivido como una amenaza a su existencia gracias a la continuidad de tres rasgos claves del programa institucional. A saber: la apertura a diferentes públicos; la conexión con la vida social local y el control de la organización, constituida por la clase como unidad mínima, por los docentes. Estos rasgos contribuyeron, además, a que la organización escolar y la integración de las lógicas tensionadas en el programa institucional, se mantuvieran relativamente estables en el tiempo. Sus análisis al respecto se consideran especialmente relevantes para las cuestiones que preocupan aquí.

Dubet señala que la escuela primaria había logrado integrar la socialización del niño como alumno, instalando un orden de trabajo en el aula; la enseñanza de conocimientos, combinando pragmáticamente los métodos didácticos y la subjetivación del individuo para el desarrollo de su potencial, atendiendo a la relación afectiva. Desde su perspectiva, se trató de una integración más acabada, en comparación con el resto de las formas de trabajo sobre los otros, que fue incorporando los cambios de la sociedad. El autor da cuenta de este fenómeno identificando las tensiones entre los objetivos escolares de adquisición de competencias para la ciudadanía, el alcance de logros académicos y el desarrollo de la persona, emergentes a través del tiempo. En particular interesan sus análisis desde el foco de las sucesivas repuestas al fracaso escolar. Durante la etapa fundacional, los objetivos se integraban apelando a la interiorización de la disciplina escolar⁶⁸. Bajo este modelo, el desajuste entre el ideal y la realidad se atribuía al alumno fracasado, que fue el primero en ser tratado como un niño a través de las pedagogías adaptadas. Luego, la escuela dio progresivamente entrada al “niño”, objeto privilegiado de las corrientes innovadoras desde tiempo atrás. Entonces, su ingreso condujo a que se ampliara el empleo de los métodos activos a la vez que las pedagogías tradicionales comenzaron a reservarse para los alumnos con dificultades. Esta reconstrucción muestra, para el autor, un proceso de complejización de las irreductibles tensiones entre las lógicas de socialización, enseñanza y subjetivación que se asocia al incremento de las exigencias formuladas a la escuela⁶⁹.

Siguiendo su tesis, el actual declive del programa institucional moderno ha intensificado este proceso exacerbando las contradicciones entre estas lógicas hasta deslindarlas en diferentes fraccionamientos. Así, la lógica de la integración cultural para fundar la nación se fraccionó en la lógica del éxito, por una parte, y de la realización autónoma de uno mismo, por otra. La lógica de la socialización que exige la obediencia y supone el trato igualitario se separó de la lógica de la enseñanza que apela a la actividad del alumno y establece jerarquías por el desempeño en el aprendizaje según la relación tiempo rendimiento. Tanto como ambas se separaron de la lógica de la subjetivación que privilegia la expresión individual y el respeto por los estilos personales.

Con lo cual, la organización ya no proporciona garantías sobre la integración de la socialización, la enseñanza y la subjetivación y los sujetos deben enfrentar individualmente esta tarea así como la producción de sentido y la legitimación de aquello que hacen al respecto. Según los hallazgos del autor, los maestros han encarado estas tareas diferenciando los objetivos correspondientes a cada lógica, jerarquizándolos y justificando su posición a través de la crítica de una lógica con los supuestos que informan a las otras. En este contexto, advierte Dubet, la objetivación del trabajo en los resultados de los

⁶⁸En términos de Dubet (2006) “más que el contenido, el factor principal de la pedagogía es la forma escolar, la disciplina que socializa y educa a la vez: ‘una pedagogía no sólo es un repertorio de materias enseñadas o una organización metódica de nociones: es ante todo una organización del espacio temporal, una dieta infatigablemente desplegada en el intervalo entre la vigilia y el tiempo de sueño” (Starobinski) (106)

⁶⁹Según Dubet (2006) “el niño debe desarrollar su potencia, pero también debe obtener logros. El tema del oficio de alumno se impuso a la par del tema de desarrollar las posibilidades del niño. Así, los maestros sufren... una intensificación de las expectativas... pues todos los alumnos deben obtener logros –el fracaso tiene consecuencias catastróficas para el individuo- todos los niños deben estar bien” (117)

alumnos, el clima de la clase y la proximidad de las relaciones afectivas sirve a los maestros como base de la identidad colectiva; como fundamento de las rutinas y los códigos de significado a partir de los cuales negociar dentro y fuera del sistema; como garantía de una relativa autonomía y como fuente de satisfacciones. Semejante posibilidad está dada, según el autor, por la relativa continuidad de los rasgos distintivos de la escuela primaria de la apertura a diferentes públicos; la conexión con la vida social local y el control de la organización, constituida por la clase como unidad mínima, por los docentes, a los que ya se hizo referencia.

Los aportes de Dejours, para describir la dinámica de las REA y analizar sus relaciones con el sistema educativo y la escuela, por una parte, y con el EEA, por otra, desde las concepciones y las vivencias de los diferentes actores involucrados –especialmente los docentes-, residen en sus conceptualizaciones sobre lo real y el sufrimiento en el trabajo y sobre la banalización del mal, las ideologías defensivas y el coraje como respuestas posibles ante ellos.

El autor (2006) plantea que lo real se aparece al sujeto como aquello que se resiste a su conocimiento y control y se asocia a un desajuste irreductible entre lo prescrito y lo que ocurre. Por eso, confronta con el fracaso. Desde esta perspectiva, se entiende que la experiencia de lo real en el trabajo del docente contiene la experiencia del fracaso escolar de su alumno y esto la constituye en una doble fuente de sufrimiento. Por una parte, el sufrimiento suscitado por la frustración personal en el desarrollo de la tarea. Por otra, el sufrimiento generado por el sufrimiento que vive el niño –destinatario de la tarea- ante su propio fracaso.

Dejours (1992) contribuye distintivamente al abordaje de estas cuestiones mediante su caracterización de las vivencias depresivas y la imagen descalificada de sí que proyecta el trabajo cuando no ofrece vías para la autorrealización –detalladas en la presentación de sus aportes a la comprensión del proceso vivido por el niño-. También, mediante sus planteos sobre la percepción del sufrimiento del otro como un proceso cognitivo, social y emocional que puede verse anulado por las reacciones defensivas⁷⁰ (Dejours, 2006).

En particular interesa su tesis acerca de la existencia de un clivaje entre la percepción del sufrimiento del otro, a consecuencia de las diferentes formas de la exclusión social, y la consideración de que ese sufrimiento resulta de una injusticia. Luego, este clivaje sirve como defensa ante el miedo a la propia exclusión a la vez que expresa la intolerancia a las emociones movilizadas. Con lo cual, tomando la expresión del autor, conduce a la “banalización del mal”, esto es la tolerancia, la no denuncia e inclusive la colaboración en infligir el sufrimiento a otro, a través de la realización del propio trabajo⁷¹ (Dejours, 2006).

Por lo que, cuando estas y otras defensas funcionan bien, además de insensibilizar ante el sufrimiento propio y ajeno, estabilizan la situación, obstaculizan los esfuerzos para repensarla y transformarla y se expresan en distintas formas de resistencia al cambio. A este proceso se asocia la

⁷⁰En los términos de Dejours (2006): “La percepción del sufrimiento en tercera persona, es decir del sufrimiento infligido al otro por un tercero... no implica únicamente el proceso cognitivo, por otra parte muy complejo en su construcción psíquica y social. Supone además una participación pática del sujeto que lo percibe... la percepción activa una experiencia sensible y una emoción, a partir de ellas se asocian pensamientos cuyo contenido depende de la historia singular del sujeto que percibe... la estabilización de la percepción, necesaria para poder ejercer el juicio depende de la reacción defensiva del sujeto frente a su emoción... de manera que la intolerancia afectiva a la propia emoción reactiva conduce al sujeto a aislarse frente al sufrimiento ajeno mediante una actitud de indiferencia y por lo tanto de tolerancia frente a aquello que provoca el sufrimiento” (43-44)

⁷¹En los términos de Dejours (2006): “El mal es la tolerancia, la no denuncia y la participación en la injusticia y el sufrimiento infligidos al otro... que están erigidas en sistema de dirección... suponen el compromiso de todos... son públicas... y no clandestinas” (76-77) “La violencia debida se legitima siempre en nombre de un trabajo... y se convoca... cada vez que hay que hacer frente al miedo, a la duda o a la deserción... para neutralizar las reacciones de la conciencia moral, activadas por el ejercicio de la violencia...” (138) “Al hablar de la banalización del mal no entendemos solo la atenuación de la indignación frente a la injusticia y el mal sino el proceso que desdramatiza este mal y moviliza al servicio del cumplimiento del mal” (144)

producción de ideologías defensivas⁷² (Dejours, 1992) que los colectivos se dan para poder continuar trabajando bajo estas condiciones. El concepto refiere a los sistemas de concepciones y valores que sirven para justificar los procedimientos defensivos contra el sufrimiento y el miedo a la vez que ocultan su carácter como tales.

Otra posibilidad ante el sufrimiento del otro consiste en asociar su percepción a la certeza de que ese sufrimiento resulta de una injusticia. En esta asociación, propone Dejours (2006), se fundan las distintas respuestas de coraje que se caracterizan por “la prudencia, la determinación, la obstinación y el pudor” (144), donde en cambio de recurrir a la violencia y la racionalización se reconoce el sufrimiento y el miedo y se compromete la movilización solidaria y la protesta.

Para la comprensión e interpretación del modo en que el niño con experiencias de fracaso escolar llega a la REA y el proceso atravesado en el EEA

Los aportes de Dejours, tomando aquí el aprender como trabajo, proceden de su tesis acerca de que la organización del trabajo le imprime a éste una función estructurante cuando favorece los comportamientos libres, el placer y la realización personal o una función patógena cuando lleva a los comportamientos estereotipados, el sufrimiento y el empobrecimiento⁷³ (Dejours, 1992). Los dos tipos principales de este sufrimiento son la ansiedad –ligada a la percepción de un riesgo físico real- y la insatisfacción –asociada a la ausencia de inversiones y retribuciones simbólicas y materiales-.

La organización del trabajo se define a partir de diferentes elementos, de los cuales se toman aquí por su especial relevancia en el análisis de la satisfacción y la insatisfacción, el contenido significativo y la carga psíquica de la tarea.

El concepto de contenido significativo alude, con respecto al sujeto, al significado narcisista de la actividad que interviene en la formación de la imagen de sí mismo. El mismo está determinado por la dificultad práctica de la tarea que se realiza, su significado según la posición o el rol y su status en el entorno familiar y social más amplio. Mientras que, con respecto al objeto, refiere a los significados que el sujeto, desde su historia y su presente, pone en juego en los movimientos, los instrumentos, el material y el clima de la tarea que realiza. Ellos se destinan al otro exterior y real como al otro interiorizado y pueden tensionarse debido a que responderle a uno no implica responderle al otro. Dejours subraya que el contenido con respecto al sujeto y al objeto se hallan mutuamente implicados y por eso considera que el significado del trabajo es esencialmente subjetivo.

El concepto de carga psíquica designa el costo que implica al sujeto enfrentarse con las exigencias objetivas de la tarea –su contenido ergonómico- de acuerdo a la estructura de su personalidad.

La organización del trabajo ejerce una función patógena cuando la relación con el sujeto está bloqueada debido a la imposibilidad de acondicionamiento mutuo. Cuánto más rígida es la organización del trabajo, menor es el contenido significativo de la tarea y mayor su carga psíquica. De modo que el sujeto en situación de trabajo, utilizando su conocimiento y su poder, no puede incidir sobre dicha organización para aproximar y adecuar la tarea a su personalidad, sus necesidades físicas, sus deseos y proyectos.

⁷²Dejours (1992) especifica que la ideología defensiva “tiene como objetivo principal enmascarar, contener y ocultar una ansiedad particularmente grave... es un mecanismo de defensa elaborado por un grupo social particular... relacionado con la naturaleza de la organización del trabajo... está destinada a luchar contra un riesgo y un peligro reales... debe tener la participación de todos para ser operativa y el que no contribuye con ella es excluido... debe estar dotada de una cierta coherencia lo que supone hacer adaptaciones relativamente rígidas con al realidad con el riesgo de que aparezcan consecuencias más o menos graves en el plano concreto... tiene un carácter vital, fundamental, necesario y se torna obligatoria” (40).

⁷³Esta tesis acerca del impacto de la organización del trabajo en el aparato psíquico se fundamenta en la perspectiva psicoanalítica sobre el trabajo como mediación entre el inconsciente y el campo social a través del proceso de sublimación. El trabajo tiene una función estructurante cuando ofrece vías de salida sublimatorias, y patógena cuando no las ofrece o las bloquea.

El bloqueo de esta relación, fuente de frustraciones, marca para Dejours (1992) la entrada del sujeto en un proceso de sufrimiento que demanda esfuerzos adaptativos generadores de un plus de tensión. Con lo cual, el sufrimiento en el trabajo surge del impacto de los factores patógenos provenientes de la organización del trabajo y de las defensas construidas para enfrentarlos, que aparecen entonces marcadas por ellos.

En estas situaciones, las vivencias del sujeto se asocian a la imagen descalificada de sí mismo que proyecta el trabajo. Se trata de sentimientos depresivos, de indignidad y de inutilidad dominados por la fatiga. Esta fatiga puede resultar de la ejecución de tareas con un sobreesfuerzo por la ausencia de la motivación y el deseo. También puede resultar de la inactividad proveniente no del reposo sino de la inhibición de la actividad espontánea. Estas sensaciones se intensifican con la percepción de embotamiento intelectual y parálisis imaginativa y definen el predominio del condicionamiento sobre el potencial creativo. Para el autor, esta reducción de las posibilidades de utilizar el trabajo como mediador entre la realidad interna y externa conduce al aumento de la violencia social.

De esta caracterización, especialmente pertinente aquí, se destaca la idea de que el rasgo más empobrecedor del sufrimiento reside en la desaparición de los comportamientos libres. Ellos se distinguen por la orientación hacia el placer y por contener un intento de transformación de la realidad de acuerdo a los propios deseos. Por eso se ven favorecidos cuando la organización del trabajo permite una adecuación entre las exigencias intelectuales, motrices y sensoriales de la tarea y las necesidades y deseos del sujeto, al dejar en sus manos una parte significativa de la concepción del contenido del trabajo, de la regulación de su ritmo y del desarrollo de los modos de realización. En este marco hay lugar, además para la producción y la transmisión de saber sobre la tarea que se lleva adelante. Al respecto, es de especial significancia la alusión del autor a “los secretos de oficio” que sirven para controlar el propio proceso de trabajo, en su carácter de productos del ejercicio de las potencialidades creadoras e inventivas de los sujetos sobre la experiencia y la observación.

También juega un papel clave el reconocimiento del aporte que cada sujeto realiza para gestionar el irreductible desajuste entre la organización prescrita y la organización real del trabajo. Para Dejours (2006) el reconocimiento del esfuerzo, el compromiso y la pasión puestos al trabajar y de la calidad de lo hecho son decisivos para la dinámica de movilización subjetiva de la inteligencia y la personalidad en el trabajo y para dar sentido al sufrimiento, las angustias, las dudas y los desalientos. El reconocimiento, traducido a nivel afectivo en una vivencia de placer, permite que el sujeto inscriba al trabajo en una dinámica de autorrealización dentro del campo social que sirve de apoyo a la construcción de su identidad.

Por último, se tiene especialmente en cuenta el señalamiento de Dejours (1992) acerca de que la liberación del comportamiento en una situación de trabajo determinada coloca al sujeto en un conflicto difícil cuando se enfrenta nuevamente a una organización patógena puesto que lo obliga a decidir entre el “hambre” y el deseo de ser él mismo, una cuestión no percibida cuando se halla bajo condiciones alienantes.

2.2.3 El nivel del grupo

Las conceptualizaciones que fundamentan teóricamente las lecturas realizadas desde este nivel corresponden a Bleger (1989, 2004) y a Kaës (2000, a, b). Ellas brindan contribuciones de relevancia para:

- el análisis y la interpretación de la dinámica del EEA a lo largo del tiempo
- la interpretación de la dinámica de las REAS y el análisis de sus relaciones con el sistema educativo y la escuela, por una parte, y con el EEA, por otra

- la comprensión y la interpretación del proceso atravesado por el niño en el EEA y la cuestión de su retorno a la escuela

Para el análisis y la interpretación de la dinámica del EEA a lo largo del tiempo

A este tema aporta Bleger su caracterización de los modos de funcionamiento grupal y su perspectiva sobre la dinámica entre ellos y Kaës su concepto de grupo, la hipótesis sobre las condiciones de su construcción y continuidad, la caracterización de la vida psíquica grupal y las formulaciones sobre las fases de construcción del espacio grupal.

Las contribuciones de Bleger, para el análisis y la interpretación de la dinámica del EEA a lo largo del tiempo, se basan en su caracterización de los tipos de grupo y de sociabilidad, y en sus proposiciones sobre los momentos de pasaje entre ellos como expresiones de un funcionamiento normal o patológico.

Para Bleger (2004), las modalidades de funcionamiento grupal se distinguen por el tipo de operación de los mecanismos de proyección e introyección y por el tipo de identidad o sociabilidad grupal predominantes.

Entonces diferencia los grupos primarios, formalizados y secundarios. Los grupos primarios se caracterizan por la simbiosis, es decir por su constitución como un sistema único indiferenciado donde cada miembro por sí mismo no constituye una unidad. En ellos se concentran los rasgos más primitivos e inmaduros de la personalidad de los miembros. Por eso su principal atributo reside en el sincretismo o la indiscriminación entre yo y no yo que se mantiene a través de la participación. Esta se basa en la identificación proyectiva masiva del mundo interno en el mundo externo. De manera que, para evitar la movilización de la parte psicótica depositada en el grupo, sus miembros tienden a resistir activamente el cambio dentro y fuera del mismo. Con lo cual, los grupos primarios se distinguen por una pertenencia intensa, las tensiones emocionales signadas por una ansiedad de tipo confusional, el débil desarrollo de la tarea y la ambigüedad en la definición de roles y funciones.

En el grupo estereotipado, esta ambigüedad suele manejarse mediante una formalización del funcionamiento que conduce a mayores incomunicaciones y segmentaciones.

Mientras que el grupo secundario se distingue por un mejor grado de dinámica alrededor de la tarea y la diferenciación entre sus integrantes. Estos rasgos derivan del interjuego entre la proyección discriminada de objetos internos o de partes del yo y su introyección modificada por la realidad. Esta interacción posibilita el planteo de contradicciones y conflictos; la vivencia de las ansiedades paranoides y depresivas y la acción con respecto a internalizaciones recíprocas discriminadas.

Luego, Bleger (1989) plantea que los niveles de la identidad o sociabilidad grupal existentes en todo grupo son dos. Uno corresponde a la identidad o sociabilidad por interacción dada por el trabajo en común, la integración entre las personas y el establecimiento de pautas de intercambio y de comportamiento. El otro nivel corresponde a la identidad o sociabilidad sincrética ligada a la falta de límites entre los individuos y a la prevalencia de la pertenencia al grupo sobre la tarea. Se trata, como señala Kaës (2000) de una forma de relación que es una no relación con funciones de continente de las interacciones.

Desde su perspectiva, el predominio de una modalidad de funcionamiento y un tipo de sociabilidad sobre el resto se relaciona con el tiempo de constitución del grupo, sus tensiones y cambios internos, el ambiente externo, la tarea o los fines que lo congregan y las relaciones entre estos elementos. El autor (2004) advierte además que, de acuerdo al momento vital y la estructura de la personalidad de cada sujeto, un tipo de grupo puede resultar más favorable que otro. En esta línea conceptual de fundamento clave para las proposiciones de la tesis que se sostiene, considera que los

pasajes y las regresiones son positivos cuando se mantienen dinámicos. La estabilización de uno de ellos, por consiguiente, suele indicar una perturbación en el grupo.

En los grupos primarios, una simbiosis normal asegura su funcionamiento como depósito de los aspectos psicóticos de la personalidad, a los que gratifica, mediante el clivaje intra extragrupo. A la vez que la interacción entre ellos da lugar a un proceso gradual de desprendimiento e individuación. Cuando la simbiosis no opera como una situación de seguridad, se refuerza la participación y la absorción del individuo por el grupo. Esto afecta a la instalación de un adecuado clivaje e intensifica la disociación de la vida emocional y afectiva. Bajo una simbiosis patológica, la absorción masiva del individuo en el intragrupo, asociada a la falta de interacción o bien al fuerte clivaje con el extragrupo, obstaculiza el desarrollo global de la personalidad. Mientras que en el autismo, la introyección del grupo como núcleo conduce a la dependencia, el bloqueo en el grupo interno y externo y el establecimiento de relaciones distantes y de actividades maníacas o fóbicas para compensar la ausencia de contactos.

La dinámica que interesa en particular aquí corresponde a la tendencia a la repetición. Bleger (1989) plantea que el grupo es una institución, en tanto conjunto de pautas y actividades conformadas alrededor de ciertos valores y tareas sociales, que tiende a estabilizarse como organización, en tanto disposición jerárquica de funciones realizadas en un espacio delimitado. El autor destaca que el predominio de esta tendencia se liga con la compulsión a la repetición de las interacciones y principalmente con el refuerzo del clivaje sobre el nivel sincrético de la sociabilidad grupal y el encubrimiento de sus expresiones. La fijación y la estereotipia conducen entonces al bloqueo del movimiento grupal.

Las contribuciones de Kaës, para el análisis y la interpretación de la dinámica del EEA a lo largo del tiempo, residen en el concepto de grupo, la hipótesis sobre las condiciones de su construcción y continuidad, la caracterización de la vida psíquica grupal y las formulaciones sobre las fases de construcción del espacio grupal.

Kaës (2000, a) define el grupo como una formación intermediaria que compromete una base material, la realidad social y el orden simbólico también la realidad psíquica de sus integrantes así como el espacio intersubjetivo y psíquico común a ellos. Estos niveles heterogéneos se articulan y tensionan en el desarrollo del proceso grupal generando conflictos que se resuelven mediante la exclusión, la inclusión asimiladora o la formación de un compromiso entre ellos. Del interjuego entre estos componentes, el grupo se configura dinámicamente como un objeto de vínculo y de representación, como una organización relacional (sociabilidad) y expresiva (cultura), un “marco social, un soporte material, un espacio de intercambio simbólico, una forma práctica de instrumentación” (89).

Desde este marco, se tiene en cuenta su hipótesis (Kaës: 2000, a) acerca de que el grupo se construye si las relaciones entre los individuos están movilizadas y organizadas por una representación inconsciente del objeto grupo que las orienta y si las relaciones internas y externas se inscriben en una representación sociocultural que opera como modelo de objeto grupo. A estas condiciones psicológicas se suma la constitución de una base material y social que permita el desarrollo de las distintas funciones grupales.

Con foco en el abordaje de la dinámica del EEA a nivel grupal se considera pertinente ampliar la idea del autor acerca de los dos tipos de organizadores de las representaciones del grupo. Los organizadores psíquicos son las configuraciones originales del vínculo grupal que operan en situaciones de grupo y reúnen la capacidad de movilizar energía y distribuir y permutar lugares y relaciones entre sus miembros y entre grupos. Estas formaciones inconscientes definen relaciones de objeto articuladas por un fin de satisfacción pulsional.

Los organizadores sociales de la representación del grupo son modelos de relaciones que cumplen funciones sociales al orientar su internalización colectiva como referentes garantes y reguladores de los intercambios. También cumplen funciones psíquicas como referentes de las identificaciones y de la codificación normativa de las representaciones psíquicas inconscientes. Además cumplen funciones psicosociales mediante la elaboración de representaciones (ideológicas, utópicas, míticas o científicas) que funcionan como modelos de grupalidad. Una es la de integración de los conflictos psíquicos con los sociales al posibilitar su expresión simbólica. Otra función psicosocial es la socialización a través del intercambio de las diferencias y de las identificaciones mutuas. La última es el señalamiento identificatorio al operar como objeto de identificación para cada sujeto y, por consiguiente, como objeto de las identificaciones comunes. Bajo este carácter, la representación desempeña funciones equivalentes a las del líder, delimita la pertenencia, permite la comunicación y diferencia del no grupo que aparece mediante representaciones antagónicas. En esta línea, el concepto de referentes identificatorios (Kaës, 2000: b) alude a las producciones materiales y culturales que articulan el espacio intrapsíquico con el cultural y social. Ellos sirven de apoyo a los vínculos grupales y como signos de reconocimiento y distinción. En lo cual participan los emblemas, las herramientas, las técnicas y los nombres. También la lengua, los mitos, las leyendas, las ideologías y las utopías que organizan el espacio cognitivo del grupo y fundan sus representaciones del origen de los seres y las cosas.

En virtud de esta doble constitución psíquica y social, las representaciones del grupo presentan, para el autor, los rasgos de los fenómenos transicionales conceptualizados por Winnicott como un marco y un objeto encontrado-creado que sirve a la elaboración de la realidad psíquica interna.

En cuanto a la construcción y continuidad del grupo, es preciso hacer referencia a dos condiciones más debido a la relevancia que adquieren en este estudio y a la importancia que les otorga Kaës en sus teorizaciones. Una condición remite a la aptitud del grupo para representar una promesa de satisfacción del deseo y para funcionar como instrumento de su cumplimiento a nivel inconsciente y también en la realidad. La otra condición alude a la identificación como proceso básico en el establecimiento, la consolidación y la organización del vínculo grupal en tanto expresión más temprana de un enlace emocional con otro y vía prima de instalación de un elemento común con el objeto. Desde esta perspectiva, el grupo se constituye a partir del molde de la identificación narcisista del niño con la madre. Con lo cual este proceso inicial reúne su carácter alienante, por la negación del cuerpo infantil fusionado al cuerpo materno, pero también estructurante, por el apoyo del psiquismo del bebé en el de la madre. Luego, el vínculo grupal se va consolidando cuando las redes de identificaciones aseguran a cada miembro una identidad que puede compartir con el resto y que a la vez lo diferencia de ellos y de otros grupos. En consecuencia, el grupo se configura positivamente “sobre investiduras mutuas, sobre identificaciones comunes, sobre una comunidad de ideales y creencias, sobre modalidades tolerables de realización de deseos” y “negativamente sobre una comunidad de renunciamientos” (Kaës, 2000, b: 112).

Con el conjunto de fundamentos presentados hasta aquí, el autor va a sostener que el grupo se organiza y funciona a través de equilibrios transitorios entre los sistemas subjetivos, las instancias grupales y la realidad externa que tomen en cuenta el deseo inconsciente, las defensas, las relaciones internas y externas y las acciones de los miembros en el medio grupal y en el medio social más amplio⁷⁴.

Para iluminar la interpretación de la vida psíquica grupal se toma la perspectiva de los principios del funcionamiento psíquico en los grupos, por una parte, y de los procesos psíquicos grupales, por otra.

⁷⁴En sus términos: “... un grupo funciona si se ha construido un sistema de relación y expresión capaz de rendir cuenta coherentemente de las relaciones internas y externas y de las acciones específicas de sus miembros sobre su medio circundante. Las formaciones producidas deben constituir una vía de realización para los fantasmas y las relaciones de objeto... esa vía debe además tomar en consideración el deseo inconsciente, la organización defensiva y la realidad exterior... así la realización del deseo fusional solo es posible si las exigencias defensivas o las exigencias de la realidad no amenazan la integridad de cada cual o la del grupo” (Kaës, 2000, a: 307)

Desde la primera, Kaës propone que el funcionamiento psíquico de los grupos está organizado y regulado por los principios que rigen el aparato psíquico (2000: b). Así, en virtud del principio de placer displacer, el grupo se constituye y mantiene gratificando con la experiencia de formar un todo, ser protegido y recibir estímulos, y evitando la angustia del abandono, el rechazo y la falta de asignación de un lugar. El principio de indiferenciación diferenciación responde a la necesidad de asegurar un fondo indiscriminado para la individuación progresiva de los miembros. El de delimitación adentro afuera sirve al establecimiento de un continente y un contenido y de las fronteras que permiten separar y a la vez articular los límites entre lo grupal y lo singular. El principio de autosuficiencia, ligado a la realidad imaginaria, se tensiona con la interdependencia introducida por la realidad simbólica. El principio de constancia sirve al mantenimiento de la tensión interna a un nivel mínimo en complemento con el principio de transformación que sirve para promover el desarrollo de los individuos. El principio de repetición sublimación opera en la elaboración de las experiencias traumáticas ligadas a la vida colectiva mediante el recurso tanto a los automatismos como a la realización simbólica. El principio de realidad en oposición al principio de placer displacer se construye, por último, a partir de la instalación de la ley social como principio organizador general del grupo.

Desde la segunda perspectiva, Kaës (2000: b) distingue cuatro categorías de procesos⁷⁵ psíquicos grupales. Los procesos originales, en tanto movilizan los núcleos psicóticos ligados a la ausencia de separación de las psiques, aparecen como condición de base en la formación del grupo. Ellos son iniciados por las experiencias de placer y displacer de cada sujeto en su encuentro inaugural con el mundo y por las primeras representaciones de la unión y el rechazo, del todo y de los límites bajo las que tales experiencias fueron metabolizadas. A través de los procesos psíquicos grupales primarios, el grupo opera como un instrumento y una sede tanto de realización de los deseos como de defensa contra la angustia que el cumplimiento de esos deseos suscita en el yo de los integrantes. Los procesos secundarios corresponden al trabajo de pensamiento y de puesta en sentido que dan lugar a los contenidos, la organización y el estilo de un pensamiento con rasgos y funciones grupales. Los procesos psíquicos grupales terciarios permiten adecuar los trabajos del proceso primario (los sueños, los deseos) a la estructura cultural tradicional (el mito, el cuento, la ideología). Así se formulan los enunciados sobre el origen y la razón de ser de cada grupo, los emplazamientos de cada uno en él junto a sus prohibiciones. Estos procesos, advierte el autor, no funcionan de manera homogénea y sincrónica sino que uno de ellos puede estabilizarse mientras que otro permanece inactivo en el nivel grupal y en cambio activo dentro de cada psique.

Por último, el marco teórico de este estudio toma las formulaciones de Kaës (2000: a) sobre las fases de construcción del espacio grupal. Ellas parten de que el grupo requiere de un territorio material para reunirse, de un soporte dispuesto por los grupos preexistentes para enmarcarse y de su animación como un espacio de deseo para localizarse. Por eso, el asunto clave en la construcción del espacio grupal atañe a las posibilidades de establecer los vínculos entre el espacio imaginario y el espacio real y entre el espacio vivido y su imagen en el espacio real, que configuran el espacio simbólico. Desde este foco, el autor distingue –con base en la teoría de M. Klein- las fases decisivas en la organización del espacio grupal.

La primera fase está dada por la experiencia de la limitación y de la pérdida de los límites del espacio corporal individual bajo el predominio de las angustias psicóticas y paranoicas. Esta fase es seguida por un intento de cierre del espacio grupal a través del mecanismo de escisión que permite

⁷⁵Kaës (2000: b) define el concepto de proceso como sigue: “un proceso describe una sucesión organizada, regular y constante de fenómenos en movimiento. Supone una fuente a partir de la cual avanza la sucesión, que se desarrolla según una dinámica interna, en un espacio y una temporalidad específicos. Se inscribe en una estructura que determina su funcionamiento... Los procesos de grupo son complejos porque conciernen a dos espacios heterogéneos y asociados: el espacio intrapsíquico de cada sujeto y el espacio común, intersubjetivo del grupo mismo... sobre esta doble heterogeneidad de los procesos, individuales y grupales se funda el trabajo psíquico propio de la situación de grupo” (79-80)

separar el adentro del afuera. La tercera fase se caracteriza por la reducción de la distancia entre los participantes bajo la experiencia del apego. En ella prevalecen las identificaciones pélicas (previas a la mirada) con la concomitante angustia de ser desollado, de ser hipersensible a los contactos o de verse privado de ellos. Así el grupo se constituye como una piel común y una potencia masiva (representado por las imágenes de la casa o de un lugar cerrado como islas, barcos o desiertos) que puede devorar a los sujetos. Por eso, para ellos se torna vital romper la pantalla (transparente y glacial) que los separa del objeto (caliente y compacto). Por estas vías el grupo se demarca como territorio y signo de pertenencia. Entonces ingresa en una cuarta fase de organización, esta vez, del espacio grupal interno mismo mediante la escisión de lo bueno y lo malo. Ella permite instalar las bases ideológicas del grupo, junto a sus fronteras, posibilitando las operaciones de incorporación, conservación y rechazo. Durante la quinta fase, la diferenciación de los integrantes del grupo como individuos avanza junto a una exigencia de igualdad, en defensa mutua contra el enfrentamiento y la destrucción, a la que se responde con el control del espacio y el tiempo para hablar y con la valoración de las ubicaciones. En la sexta y última fase se profundiza el movimiento de construcción del espacio grupal como un “espacio limitado, diferenciado, articulado y satisficente de las exigencias de autonomía personal y de funcionalidad para la realización de una tarea” (Kaës, 2000, a: 176). Lo cual implica el paso de los sujetos por las vivencias depresivas que, al trabajar sobre las representaciones o los actos de destrucción mediante los mecanismos de reparación, van construyendo el espacio simbólico del grupo (con el que emergen las metáforas maquinistas y mecanicistas).

Para la interpretación de la dinámica de las REA y el análisis de sus relaciones con el sistema educativo y la escuela, por una parte, y con el EEA, por otra

Los fundamentos teóricos que aportan a estas cuestiones proceden de la tesis de Bleger sobre las relaciones entre el grupo, la organización y la sociedad y de las consideraciones de Kaës sobre las funciones grupales y sobre los poderes atribuidos al pequeño grupo.

Las contribuciones de Bleger, para la interpretación de la dinámica de las REA y el análisis de sus relaciones con el sistema educativo y la escuela, por una parte, y con el EEA, por otra residen en su tesis sobre las relaciones entre el funcionamiento grupal, la organización y la sociedad más amplia.

Bleger (2004) parte de la tesis kleiniana de Jaques para afirmar que las organizaciones sirven a la depositación de los aspectos sincréticos y las ansiedades psicóticas gracias a su tendencia a la estabilización y la fijación. Lo cual explica la resistencia al cambio de sus estructuras como una defensa frente a la movilización de los elementos que se clivaron en ellas. En relación con estas funciones, las organizaciones suelen adoptar la misma estructura que el problema que deben enfrentar (Bleger, 1989). A través suyo separan lo sano y lo enfermo, lo normal y lo desviado, con respecto al exterior y el interior de la organización⁷⁶.

Esta dinámica regular de control de las ansiedades, la culpa y los temores mediante su distribución entre la organización y la sociedad, por una parte, y entre los grupos de la organización, por otra, se intensifica cuando las amenazas exteriores sobrepasan determinado umbral. Entonces los grupos, en cambio de reforzar la cohesión interna, reproducen la situación de peligro externa al interior, para manejarla artificialmente mediante una mayor burocratización, fragmentación o disolución de sus estructuras.

⁷⁶En términos de Bleger (1989): “La sociedad tiende a instalar un clivaje entre lo que considera sano y enfermo... normal y anormal. Así establece un clivaje muy profundo entre ella (la sociedad sana) y todos aquellos que, como los locos, los delincuentes y las prostitutas, resultan desviaciones, enfermedades que no tienen nada que ver con la estructura social. La sociedad se autodefende pero no de los locos, los delincuentes y las prostitutas sino que se autodefende de su propia locura, de su propia delincuencia y de su propia prostitución, que de esta manera, desconoce y trata como si fueran ajenas y no le correspondiera. Esto se hace a través de un profundo clivaje. Esta segregación y este clivaje se trasladan luego a nuestros instrumentos y a nuestros conocimientos”. (79-80)

Las contribuciones de Kaës, para la interpretación de la dinámica de las REA y el análisis de sus relaciones con el sistema educativo y la escuela, por una parte, y con el EEA, por otra que refieren a las funciones del grupo y a los poderes atribuidos al pequeño grupo se articulan aquí para leer las relaciones entre los modos de expresarse en las diferentes instancias consideradas.

Las funciones que, de acuerdo al autor, son necesarias para la construcción y la continuidad del grupo a nivel psíquico y social, teniendo como marco su definición como una formación intermedia que compromete niveles de realidad heterogéneos y las condiciones psicológicas, sociales y materiales implicadas en su constitución (Kaës: 2000, a, b). Estas funciones son: la asignación de puestos y lugares, la cognición y representación, la defensa y protección y la producción y reproducción. Ellas se desarrollan en el espacio psíquico inconsciente y en el espacio sociocultural del grupo mediante la reunión y el empleo de las energías individuales ligadas al objeto grupo. Su distribución entre subconjuntos o miembros del grupo puede hallarse más o menos estabilizada de acuerdo a los procesos que atraviese la vida grupal. De manera que un subconjunto o miembro puede concentrar varias funciones durante un tiempo o especializarse en alguna de ellas.

Kaës destaca, además, que los cuatro tipos de funciones grupales y la vinculación entre ellos están regidos por la función ideológica, en estrecho contacto con el liderazgo. La función ideológica las unifica y es guardiana del grupo mediante la defensa de su sistema de representaciones y el ataque a los sistemas antagónicos bajo la sumisión al ideal. En virtud de este cierre del discurso clausura, en parte, la mentalización de lo vivido y los intercambios y asegura las asignaciones unívocas (Kaës, 1985). Pero, advierte Kaës (1985) la ideología también sirve a la construcción de una identidad común y de una representación coherente de las cosas que reduce la incertidumbre con respecto al valor pulsional de los objetos. Con ello, si bien niega la complejidad, orienta al sujeto, le da seguridad y constancia. La vida grupal se ve favorecida cuando la función ideológica se complementa con la mitopoética que, por su referencia al discurso originario y su recurso a la polisemia, admite la reorganización de los lugares asignados, la mentalización y la generación de nuevos sentidos. El predominio de una función sobre la otra se relaciona con las situaciones de peligro o inestabilidad durante las cuales, el pasaje del grupo a una puede conducir al repliegue de un miembro a la otra.

La contribución de Kaës sobre el pequeño grupo brinda elementos claves para la interpretación y el análisis del caso de estudio que da fundamento empírico a esta tesis. El autor señala que el grupo pequeño se reconoce a sí mismo tanto como se le atribuye el poder de amenazar y sustituir a las instituciones y los conjuntos establecidos. Se trata del poder de un “nuevo posible” que conjuga la realización plena del deseo con la instauración del reconocimiento mutuo y la desalienación de las relaciones intersubjetivas y sociales.

Este poder se constituye con la quita de las energías y el investimento que los sujetos seguían depositando sobre las formaciones sociales instituidas aunque aparecieran impotentes y faltas de sentido. Las energías liberadas se reúnen y organizan entonces alrededor del proyecto de un nuevo comienzo para el sujeto y la sociedad. Por eso, el pequeño grupo genera una modalidad de existencia y produce sentidos que suelen justificarse y fundarse retroactivamente mediante una ideología ligada a la crítica activa de las instituciones establecidas. Kaës introduce el término “archigrupo” para designar esta potencia atribuida al pequeño grupo en el nivel imaginario. Según sus análisis, ella se relaciona con la traslación del poder sagrado del objeto primordial materno. Por lo cual involucra una búsqueda regresiva de la experiencia y el sentido originales para acreditar el sueño de la autogestión. El “archigrupo”, como figuración mediadora del sentido de la experiencia grupal, articula la potencia imaginaria del pequeño grupo con los poderes que ejerce a través del liderazgo, las normas, las posiciones y las representaciones ideológicas.

Los procesos psíquicos que instauran la potencia fantasmática del pequeño grupo son la escisión y la idealización. Se trata por consiguiente, de un objeto parcial bueno experimentado sólo como potencia que asegura la supervivencia del grupo opuesto a un objeto malo mortífero proyectado al exterior. Este antigro grupo se inviste de un poder mafioso, manipulador y penetrante que aparece bajo metáforas de tipo caníbalesco y activa las angustias paranoicas de decoración.

Para la comprensión y la interpretación del proceso atravesado por el niño en el EEA y la cuestión de su retorno a la escuela

Bleger ilumina este asunto con su perspectiva sobre las vivencias del sujeto en grupo ligadas a la sociabilidad sincrética; Kaës con las conceptualizaciones sobre el papel del grupo en la constitución del sujeto; las tensiones entre el individuo y el grupo y el pensamiento en grupo.

Las contribuciones de Bleger, para la comprensión y la interpretación del proceso atravesado por el niño en el EEA y la cuestión de su retorno a la escuela proceden de sus conceptualizaciones sobre las vivencias del individuo en un grupo.

En ellas juega un papel clave la sociabilidad sincrética. Por una parte, debido a que la interacción entre los integrantes de un grupo se asienta en que participen de un conjunto de normas comunes existentes al modo de un marco mudo. Por otra parte, debido a que determina las reacciones imperantes en los primeros encuentros. De acuerdo al autor (Bleger, 1989), las ansiedades paranoides emergentes ante la experiencia nueva no responden solo al miedo a lo desconocido sino principalmente a “lo desconocido que hay dentro de lo conocido” (74). Este efecto siniestro lo produce el miedo a lo desconocido que cada uno porta en forma de no persona en tanto corresponde a su identidad sincrética, no diferenciada. Se trata, precisa Bleger, de las ansiedades suscitadas por el temor a que ese nivel psicótico de organización impida recurrir a las pautas estabilizadas de interacción, sumergiendo a la individualidad en un medio indiviso⁷⁷.

Las contribuciones de Kaës, para la comprensión y la interpretación del proceso atravesado por el niño en el EEA y la cuestión de su retorno a la escuela residen en sus conceptualizaciones sobre el papel del grupo en la constitución del sujeto; las tensiones entre el individuo y el grupo y los organizadores psíquicos de su representación y el pensamiento en grupo.

El grupo desempeña una condición clave para la subjetividad al asignar al individuo un lugar que precede a su llegada y a su devenir efectivo como sujeto en ese grupo (Kaës, 2000: b). Por eso, el problema que el sujeto se formula y formula a los demás, en los grupos, es el de su lugar. De allí que la disposición del espacio grupal y de los lugares destinados a sus integrantes se analicen como una proyección del orden psíquico y también del orden social (Kaës, 2000: a).

Desde estos planteos, especialmente pertinentes a esta tesis, se leen las conceptualizaciones sobre las tensiones entre el individuo y el grupo y sobre su representación. El autor (Kaës, 2000: a) señala que el grupo genera en el sujeto una fuerte atracción y a la vez un intenso rechazo. Esta ambivalencia se asocia a que el grupo opera como pantalla de proyección y como vía de satisfacción de los deseos de incorporar y ser incorporado y de amar y ser amado, por una parte. Por otra, a que opera como objeto y medio de protección contra el miedo a asfixiarse, a que el grupo destruya, a ser visto en las fallas y arrojado, despojado por intrusos y defraudado y frustrado.

⁷⁷En las palabras de Bleger (1989) “... es el miedo de no poder seguir reaccionando con las pautas estabilizadas, que tienen asimiladas en tanto personas, y el miedo al encuentro con una sociabilidad que los destituya en tanto personas y los convierta en un solo medio homogéneo en el cual cada uno no sobresalga en tanto figura del trasfondo, lo que implica una disolución de la identidad estructurada por los niveles más integrados del yo, del self o de la personalidad. El miedo es a esa organización y no solo a la desorganización... a una disolución de individualidades y la recuperación de los niveles de sociabilidad incontinente... que estuvieron presentes ya antes de venir al grupo y desde el primer momento del encuentro con el grupo” (75)

Estas vivencias se traslucen en las representaciones del grupo que el individuo construye en ruptura y sumisión con los organizadores psíquicos y socioculturales. Entre los fantasmas⁷⁸ implicados como organizadores psíquicos, aquí se detallan los intrauterinos por su prevalencia en la representación del objeto grupo y por su carácter prototípico respecto al aprendizaje.

La fantasmática intrauterina indica el deseo de regreso al vientre materno, para huir de un exterior amenazante, y la defensa opuesta a ese regreso imposible. Las representaciones del grupo se organizan alrededor de poner adentro (un círculo, un auto, una nave espacial, un barco), en un centro permanentemente en peligro, las cosas buenas (los alimentos, las riquezas) y de tomar posesión de un campo cerrado (una isla, una casa, una gruta) defendido de las desviaciones y las trabas a la regulación que ponen en riesgo la unidad, con la expulsión y el reemplazo de los miembros peligrosos⁷⁹. Así el grupo aparece como un útero bueno, que nutre y se abre, o malo, que envenena y aprisiona. Cuando, como sucede con frecuencia en las situaciones de formación, el fantasma intrauterino se articula al tema de la iniciación, las representaciones se resuelven bien por la diferenciación e individuación bien por la tragedia de la fusión en la muerte y el fracaso en el ejercicio de las capacidades⁸⁰. Kaës apunta que estas representaciones muestran que el surgimiento del espacio local y el tiempo de la historia son vividos en el drama de la separación y la pérdida del objeto.

Este fantasma también organiza las representaciones del grupo como un cuerpo que devora y sofoca. De estas angustias defiende la mudez y el silencio y la fusión en la muerte, respectivamente, así como la representación del grupo como una máquina. Mientras que la representación del grupo como un equipo de trabajo defiende contra las angustias psicóticas de ser desmembrado de ese cuerpo al que se desea permanecer fusionado. En estas representaciones se trasluce el temor a que el grupo sea una amenaza contra la existencia y la unidad individual. La fantasmática intrauterina, advierte Kaës (2000, a) puede predominar en el nivel manifiesto o latente de la representación ocultando o bien encubierta por otras⁸¹. Por ejemplo, en combinación con los fantasmas de escena primitiva, asegura al sujeto un lugar del que aún no fue excluido.

La última contribución de Kaës (2000, b) tomada aquí corresponde a la identificación de las condiciones y los procesos grupales que favorecen el surgimiento y el desarrollo del pensamiento de cada sujeto en el grupo y, en particular, el pensamiento de su propia situación en él. En contraposición con aquellos que inhiben el pensamiento del individuo alienándolo en otro sujeto o en el pensamiento de grupo. Éste se halla determinado por las identificaciones con los objetos comunes, las defensas y alianzas inconscientes, los significantes comunes y los sistemas y dispositivos de interpretación que los miembros establecieron para que el grupo se constituya y continúe⁸².

⁷⁸Kaës define al fantasma como “la emanación de un sentido anclado en la sensación, el movimiento y la marca del cuerpo... los fantasmas originarios... a través de los cuales el sujeto se representa el origen y el destino de su concepción, de su nacimiento, de la sexualidad y de la diferencia entre los sexos... articulan y representan... un conjunto de vinculaciones y procesos entre los objetos psíquicos, una organización de posiciones y valores polarizados por oposiciones... deseo defensa, interior exterior, ausencia presencia, pasividad actividad” (2000: a, 110)

⁷⁹En los términos del autor: “el grupo es un campo cerrado... con respecto a un exterior decepcionante, frustrador y amenazador, en su interior se resuelven, en lo imaginario, las mayores insatisfacciones inflingidas por las debilidades de los otros para recibir y dar amor... es además encierro en un cerco que protege contra el exterior, contra la salida a una historia, se lo quiere sin historia, sin conflicto pero también sin devenir, estacionario, intemporal. Y ese deseo espanta en la medida en que lleva la muerte y la destrucción de sí... retorno vital y mortal a la matriz... se articulan las angustias del destete, la penetración del intruso y la castración (Kaës: 2000: a, 130)

⁸⁰El análisis de Kaës (2000, a) sobre los relatos de pacientes y del cuento de Los siete suabos de Grimm concluye “el cuento ilustra la fantasmática de la iniciación fallida e irrisoria... la iniciación conduce a la fusión en la muerte, al fracaso cómico en la capacidad de combatir (pica en cambio de arma), de comprender y de saber (mal oído, mal visto) así como de proteger. Ese viaje iniciático es un viaje sin regreso... hacia el silencio y el cierre del vientre materno, el agua... engulle a los viajeros” (231)

⁸¹Según Kaës, los fantasmas de la escena primitiva aluden al coito ininterrumpido y al conjunto del que se espera una pareja que brinde prodigios. Ellos aportan un modelo privilegiado para la representación del grupo que ordena a los restantes y Bajo los fantasmas de seducción, la defensa contra el deseo de ser seducido, aparece en la representación por el modo activo del hacer ver para que se haga ver. El fantasma de castración pone en escena la ruptura del vínculo.

⁸²Kaës define “El pensamiento de grupo corresponde a formas y contenidos de pensamiento producidos por el grupo en tanto son el resultado de procesos específicos. La formación, el contenido, y la función de los mitos, las ideologías, las utopías son

Entonces, observa que el pensamiento del sujeto en grupo se ve facilitado por el mantenimiento de cierta sintonía y a la vez de cierta separación entre los modos de pensamiento de grupo y el pensamiento de los individuos en grupo. Especialmente cuando los procesos de asociación grupales operan como un dispositivo de metabolización de las experiencias traumáticas que permite restaurar el pensamiento de los individuos. Junto a estos procesos, el trabajo de pensamiento de los otros, la puesta en representación de lo vivido en palabras dirigidas a ellos y su escucha también crean condiciones favorables a la movilización del pensamiento del individuo en el grupo.

2.2.4 El nivel de la interacción

Las elaboraciones teóricas de Goffman (2003, 2006) y de Watzlawick (2002) dan sustento a los abordajes efectuados desde este nivel para:

- la descripción y la comprensión de los efectos de la experiencia del fracaso escolar en la interacción, la posición social y el sí mismo del niño al llegar a la REA y en la escuela
- la descripción de la dinámica de la interacción en el EEA, por una parte, y entre los actores de la REA y de la escuela, por otra, y para el análisis de su respectiva incidencia sobre los procesos atravesados por el niño

Para la descripción y la comprensión de los efectos de la experiencia del fracaso escolar en la interacción, la posición social y el sí mismo del niño al llegar a la REA y en la escuela

Se toma el enfoque conceptual de Goffman sobre el fenómeno del estigma en las situaciones de interacción y su impacto en la identidad y el enfoque de Watzlawick sobre las perturbaciones en la comunicación y sus efectos en la definición del self.

Los aportes de Goffman, para la descripción y la comprensión de los efectos de la experiencia del fracaso escolar en la interacción, la posición social y el sí mismo del niño al llegar a la REA y en la escuela proceden de sus conceptualizaciones sobre el estigma en las situaciones de interacción, especialmente desde la perspectiva de la aceptación y el rechazo social, y sobre su impacto en la identidad. Ellas fundamentan teóricamente la consideración del fracaso escolar como un estigma iluminando los análisis referidos.

En principio se toma el concepto de Goffman de la interacción como “la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia mutua continua” (2006: 27). Los individuos buscan predecir los rasgos de las situaciones de interacción en que participan, anticipar sus resultados y ajustar su comportamiento. Para eso proyectan una definición de la situación donde el concepto de sí mismo representa un componente clave (2006: 265) que compromete al individuo, al establecimiento social de pertenencia y a la categoría social más amplia de referencia. Las fuentes y los portadores de esta información varían de acuerdo a cada situación pero, en general, los individuos no la poseen en forma completa. Entonces deben atender y confiar, hasta cierto punto, en las impresiones y actuar por inferencia.

Desde este marco, Goffman (2003) analiza la situación de los individuos con un estigma planteando que éste afecta a su identidad social. Con este término alude al conjunto de atributos que caracterizan, según la norma, a una categoría de personas determinada. La identidad social virtual corresponde a los atributos que el medio social demanda al individuo según la categoría prevista para él. La identidad social real designa, en cambio, la categoría y los atributos que realmente pertenecen a ese individuo.

irreductibles a las formas y contenidos del pensamiento individual: el grupo es necesario para producirlos y el resultado le es específico (mitos, ideologías, utopías)” (2000, b: 121)

Los “normales” son aquellos que se mantienen dentro de las normas del ser. Los “estigmatizados”, en cambio, divergen de las mismas. En los primeros no hay discrepancia entre la identidad social virtual y la real, mientras que en los segundos sí la hay. Pero se trata de una discrepancia especial puesto que el atributo que la produce daña la identidad social del individuo, desacreditándolo en el contexto social. Ese tipo de atributo indeseable e incongruente es un estigma que se impone sobre el resto de los rasgos observados en la persona. El atributo no es positivo ni negativo en sí mismo sino que adquiere un carácter estigmatizante en función del contexto. Su efecto desacreditador inhabilita a la persona que lo posee para una aceptación social plena reduciendo de manera concreta “sus posibilidades de vida”. A consecuencia, por ejemplo, de la restricción en el acceso a los ámbitos de estudio, trabajo, salud, recreación y vida social. Los “normales” acompañan y justifican estas y otras prácticas de discriminación en la inferioridad o la peligrosidad del estigmatizado.

Goffman advierte que, como el estigmatizado suele compartir con los normales las mismas creencias acerca de la identidad, la percepción de que no es realmente cómo debería ser, despierta en él un agudo sentimiento de vergüenza de sí mismo. A la vez que no abandona la convicción de que es un ser humano igual a los otros con derecho a las mismas oportunidades para desarrollarse. Por eso una de sus respuestas a la situación del estigma reside en tratar de corregirlo. Entonces el individuo que tenía un defecto pasa a ser el individuo que logró el desafío de superarlo.

Los “estigmatizados” pueden vivir las interacciones con los “normales” como una situación de exhibición y puesta a prueba debido a que les preguntan y comentan sobre su situación o los ayudan sin que lo soliciten. A lo cual se suma la incertidumbre acerca de la información que los “normales” tienen sobre él y la categoría donde lo ubican. Por eso pueden reaccionar con el retraimiento o la agresión. El individuo estigmatizado puede recibir apoyo de los “sabios”: los “normales” que conocen en profundidad su situación, sienten simpatía por él, son aceptados por los estigmatizados y contra atacan a la “respuesta fóbica” del normal. Inclusive los normales los identifican a los estigmatizados y los confrontan a privaciones semejantes. Con lo cual puede verse desalentada su permanencia junto a los estigmatizados. Esta posibilidad suscita el temor del estigmatizado a perder la relación establecida e intensifica sus actitudes de dependencia.

Goffman diferencia luego a “los iguales” de un estigmatizado como quienes comparten su estigma. Respecto a ellos, el individuo oscila entre períodos de identificación y participación y períodos de rechazo y alejamiento. Este grupo tiende a constituirse en un refugio donde sentirse normal y adquirir y transmitir las “mañas del oficio”. Pero, señala el autor, se trata de un espacio social restringido y en ese sentido, centrar la vida en él, implica resignarse a vivir en un mundo incompleto. De acuerdo a sus observaciones, estas personas, atraviesan una secuencia semejante de experiencias de aprendizaje referidas a su categoría social como estigmatizados. La primera fase de este proceso de socialización corresponde a la incorporación de la perspectiva de los normales y al significado general de portar un estigma. La segunda al momento en que el individuo aprende que posee un estigma y sus consecuencias.

El estigma no afecta sólo a la identidad social sino también a la identidad personal constituida, según Goffman, por los soportes de la identidad (el documento, las fotos y el nombre y apellido) y por la historia vital que puede mostrar diferente grado de “conexión informativa”. Es decir, mayor o menor posibilidad de que quienes conocen unos hechos del pasado del individuo también conozcan los otros. La construcción de la identidad personal se realiza en base al control y manejo de la información sobre sí y sobre el pasado vivido. Esta puede transmitirse efímeramente a través de canales no institucionalizados, o bien rutinaria y regularmente a través de canales institucionalizados que, en determinadas organizaciones, se dirigen al reconocimiento de las identidades personales como parte de una función establecida. En ambos casos, el reconocimiento de la identidad personal cumple una función

de control social mediante la división espacial y la delimitación del recorrido vital del individuo que puede encontrarse diariamente con lugares “prohibidos” donde las personas de la categoría a la que pertenece no puede entrar; lugares donde una vez identificado es tratado con cortesía aunque se lo descalifique y “lugares de retiro” donde puede exponerse sin represalias.

Esto enfrenta al individuo estigmatizado al problema de la “visibilidad” de su estigma, punto de partida en un plan de manejo de los signos y de las otras maneras de transmitir información sobre sí que se despliega en un continuo entre el ocultamiento, el silencio y la mentira, y la revelación y la verdad mediante técnicas como el encubrimiento (ocultamiento), el enmascaramiento (admisión del estigma pero evitando que sea centro de interés) o el descubrimiento (mostrar expresamente el estigma).

El estigma afecta además a la “identidad del yo”: lo que siente y piensa la persona estigmatizada acerca de sí misma, de su estigma y su manejo, como resultado de las experiencias sociales vividas y de la incidencia de la información recibida acerca de la forma apropiada de hacerlo en una situación definida por la contradicción entre ser reconocido como una persona normal y ser diferenciado del resto que suscita fuertes sentimientos de ambivalencia. De acuerdo a Goffman, los normales proponen un “código de conducta” para elaborar la identidad del yo que demanda a los estigmatizados que se conformen con el nivel de aceptación demostrado y que no fuercen sus límites ni lo tomen como base para aumentar sus demandas. En consecuencia, “se consiente en una aceptación fantasma, que proporciona el fundamento de una normalidad fantasma” (Goffman, 2003: 144).

Los aportes de Watzlawick, para la descripción y la comprensión de los efectos de la experiencia del fracaso escolar en la interacción, la posición social y el sí mismo del niño al llegar a la REA y en la escuela, se hallan en sus conceptos de interacción y comunicación y en sus análisis de los distintos tipos de perturbaciones comunicacionales. Si bien estas conceptualizaciones se presentan aquí, también se aplican al abordaje de la dinámica de la interacción entre la REA y la escuela, como se refiere más adelante.

Watzlawick (2002) define la interacción como el intercambio de secuencias de comunicaciones y a la comunicación como una conducta que combina modos verbales, posturales, gestuales, etc y tiene valor de mensaje. Este valor lo determina la influencia, los efectos que ejerce sobre los demás, quienes no pueden dejar de responder a ella. Desde su perspectiva, las perturbaciones en la comunicación surgen de la distorsión, la confusión y la sustitución de las propiedades que la rigen y se constituyen en “patologías” cuando se estabilizan como formas y marcos estereotipados de interacción.

La primera propiedad o axioma alude a la “imposibilidad de la no comunicación” (2002: 49) debido a que toda conducta tiene valor de mensaje y por lo tanto es comunicación. Su perturbación reside en el intento de no comunicarse para evitar el compromiso inherente a ello. Para el autor, se trata de una reacción a un contexto de comunicación absurdo o insostenible en el que la persona está obligada, no obstante, a comunicarse. Entonces la acepta a pesar de todo o bien recurre a su rechazo abierto o a su descalificación (mediante las contradicciones, las incongruencias, los cambios de tema o el alegato de una incapacidad, por ejemplo).

El segundo axioma plantea que la comunicación tiene un aspecto de contenido (información) y un aspecto relacional (propuestas de relación) que clasifica al primero. Los acuerdos y desacuerdos entre ellos no derivan necesariamente en una patología de la comunicación. De acuerdo al autor, ésta puede configurarse cuando un participante acepta el contenido presentado por el otro, aunque discrepe, para evitar que peligre su relación. O bien cuando existen confusiones entre el aspecto de contenido y el relacional de modo que el problema surgido en uno de ellos se trata de resolver en el otro, prolongándose o agravándose.

A este estudio le interesa particularmente el examen de Watzlawick acerca del impacto que las perturbaciones del aspecto relacional ejercen sobre la definición del self⁸³. A través del aspecto relacional de la comunicación, los individuos se proponen mutuamente definiciones del lazo que los vincula y, por implicancia, definiciones del self o de sí mismos en esa situación, cuyo intercambio concurre a determinar el tipo de relación establecida entre ellos⁸⁴. El otro puede responder a la definición del self propuesta con la confirmación, el rechazo o la desconfirmación. Según el autor, la primera respuesta funciona como condición de la estabilidad mental debido a que incrementa la conciencia de sí mismo en lo que se es y también en lo que se puede llegar a ser. El rechazo de la autodefinición de sí conlleva un reconocimiento de la definición de sí propuesta, que no es aceptada. Watzlawick advierte que algunos rechazos pueden tener efectos constructivos (por ejemplo si no aceptan definiciones distorsionadas por la auto descalificación o los mecanismos de defensa). Mientras que la desconfirmación, niega la realidad de la autodefinición de sí y la realidad del sujeto que la propone conduciendo a la pérdida del sentimiento de mismidad y a la sensación de que no se es percibido por los otros.

La tercera propiedad de la comunicación consiste, para Watzlawick, en que las cualidades de la relación establecida entre las personas dependen de cómo organicen su secuencia de intercambio. Es decir, dónde marquen el inicio y el cierre junto al predominio de las participaciones y la dependencia bajo la incidencia de las convenciones culturales. Las discrepancias en el modo de organizar la interacción surgen bajo el supuesto de que se posee la verdad sobre causas y los efectos de los hechos comprometidos en la secuencia de comunicaciones. Dentro de estos fenómenos, el más pertinente para las cuestiones que preocupan aquí es la profecía autocumplida. En ella, el individuo adopta una conducta comunicativa que tiende a provocar en los demás las conductas a las que él considera que está respondiendo⁸⁵. Desde esta perspectiva, los desacuerdos con respecto a la organización o puntuación de las interacciones pueden instalar círculos viciosos que se extienden, además, por las dificultades para metacomunicarse acerca de las maneras de puntuar las secuencias. En estos casos, señala el autor, suelen configurarse conflictos en la relación, con impasses en la interacción donde las personas tienden a acusarse mutuamente de locura, irracionalidad o maldad, mala voluntad.

La cuarta propiedad refiere a que las personas utilizan el lenguaje digital o verbal para transmitir los aspectos de la comunicación ligados al contenido y el lenguaje analógico o no verbal para transmitir los aspectos relacionales. Si bien ambos lenguajes se complementan, no son transparentes. Por eso la traducción de uno a otro conlleva siempre una pérdida de información y cierto grado de ambigüedad que funcionan como potenciales fuentes de perturbaciones en la comunicación. A excepción del ritual como un tipo de mensaje intermedio entre ambos lenguajes debido a que la repetición, estilización y formalización de lo analógico lo aproxima al símbolo, distintivo del lenguaje digital.

El quinto axioma o propiedad distingue los intercambios simétricos, basados en la igualdad de la conducta recíproca, por una parte. Por otra, los intercambios complementarios basados en la diferencia de posiciones que se presuponen entre sí. Este carácter surge del contexto sociocultural de la interacción y de los rasgos que va adquiriendo la relación entre los participantes. En cuanto a las

⁸³Para el autor, el concepto de self (como sinónimo de sí mismo, mismidad) "debe reconstruirse sin cesar para que podamos existir como personas y no como objetos y sobre todo se reconstruye en la actividad comunicacional" (Watzlawick, 2002: 85)

⁸⁴En términos de Watzlawick (2002) "En el discurso a nivel metacomunicacional hay un mensaje de P a O "Así es como me veo". Está seguido por un mensaje de O a P: "Así es como te veo". A este mensaje sigue uno de P "Así es como veo que me ves" etc... la visión que el otro tiene de mí es tan importante (por lo menos en las relaciones personales estrechas) como la visión que yo tengo de mí mismo pero, en el mejor de los casos, ambas visiones sólo son más o menos similares... este más o menos determina... la naturaleza de nuestra relación y, por consiguiente, mi sensación (y la del otro) de ser entendidos y tener una identidad" (91)

⁸⁵"Se trata de una conducta que provoca en los demás la reacción frente a la cual esa conducta sería una reacción apropiada... la conducta interpersonal de ese individuo muestra una redundancia y que ejerce un efecto complementario sobre los demás, forzándolos a asumir ciertas actitudes específicas. Lo que caracteriza la secuencia y la convierte en un problema de puntuación es que el individuo considera que él solo está reaccionando ante esas actitudes y no que las provoca" (Watzlawick, 2002: 96)

observaciones que aporta Watzlawick sobre su perturbación, interesa destacar que en la “escalada simétrica”, el incremento de la competencia entre los individuos o grupos desestabiliza el reconocimiento de la reciprocidad por el que se confirman las mutuas definiciones del self e instala el rechazo del self del otro. Mientras que, en la “complementariedad rígida”, la pérdida del encaje mutuo entre las conductas de los participantes involucra una desconfirmación del sí mismo debido a que, en este tipo de intercambios, la definición de sí se constituye por su complemento con la definición del self del otro⁸⁶. La persona sufre entonces sentimientos de frustración, despersonalización y abulia que no experimenta fuera de la relación complementaria perturbada.

Para la descripción de la dinámica de la interacción en el EEA, por una parte, y entre los actores de la REA y de la escuela, por otra, y para el análisis de su respectiva incidencia sobre los procesos atravesados por el niño

El aporte de Goffman (2006) se centra en las nociones de “consenso de trabajo”, “equipo” y “regiones” y en su aplicación al abordaje de la interacción en los establecimientos sociales. El aporte de Watzlawick (2002) reside en los conceptos ya presentados y en las conceptualizaciones sobre el doble vínculo que se desarrollan aquí.

Los aportes de Goffman, para la descripción de la dinámica de la interacción en el EEA, por una parte, y entre los actores de la REA y de la escuela, por otra, y para el análisis de su respectiva incidencia sobre los procesos atravesados por el niño residen en su abordaje de las situaciones de interacción mediante las nociones de “consenso de trabajo”, “equipo” y “regiones” y, con especial pertinencia, en su aplicación a la caracterización de la interacción en los establecimientos sociales.

Se retoma entonces el concepto de interacción y el señalamiento de que en ella cada individuo proyecta una definición de la situación que contiene, como elemento clave, la definición de sí (Goffman, 2006). La definición total de la situación, a la que llegan los participantes en la interacción, conforma el “consenso de trabajo” que establece las demandas aceptables, de quiénes, con respecto a qué cuestiones y con qué límites.

Cuando un conjunto de individuos, sobre la base del consenso de trabajo al que arribaron, coopera para representar una rutina y mantener una impresión dada ante otros, utilizando este recurso como un medio para lograr sus fines, ha compuesto para Goffman un “equipo”. El equipo se constituye, por lo tanto, en virtud de la colaboración prestada por cada miembro para sostener su definición particular de la situación. Desde esta perspectiva, el equipo puede estar integrado por personas que ocupan diferentes posiciones en una organización y constituir además, o no, un grupo⁸⁷. El equipo actuante es el que tiene un papel predominante en la interacción, manejando su ritmo y dirección, y el otro, el auditorio.

Estas nociones se consideran de gran utilidad para el análisis de la interacción en el caso que fundamenta empíricamente esta tesis, con respecto a los individuos que componen un equipo y a un equipo y un auditorio, tanto en las situaciones donde se hallan en presencia mutua como en aquellas donde no lo están. Con este foco se agregan las precisiones que siguen.

En cuanto al equipo, Goffman ha destacado que, para instalar y preservar con eficacia la impresión que busca suscitar, sus integrantes deben asegurarse de que ninguno pertenece al mismo

⁸⁶En términos de Watzlawick (2002) “Un problema característico de las relaciones complementarias surge cuando P exige que O confirme una definición que P da de sí mismo y que no concuerda con la forma en O ve a P. Ello coloca a O frente a un dilema muy particular: debe modificar su propia definición de sí mismo de forma tal que complemente y así corrobore la de O, pues inherente a la naturaleza de las relaciones complementarias el que una definición del self solo pueda mantenerse si el otro participante desempeña el rol específico complementario” (105)

⁸⁷En los términos de Goffman (2006) “Los equipos pueden ser creados por individuos para ayudar al grupo del cual forman parte, pero al ayudarse a sí mismos y ayudar a su grupo desde el punto de vista dramático están actuando como equipo, no como grupo.” (2006: 116)

tiempo al auditorio. También necesitan conocer la “palabra oficial” del equipo sobre la actuación a desempeñar para adecuar su definición de sí y su comportamiento a ella. Mientras que no les conviene mostrar los desacuerdos entre ellos. Estas precauciones para ocultar el tipo de cooperación que garantiza una representación eficaz, asemeja el equipo a una sociedad secreta⁸⁸.

Si el individuo o el equipo generan la impresión buscada, proyectando su definición de la situación, promoverán el acuerdo de los otros miembros del equipo o del auditorio, respectivamente. De acuerdo a Goffman, tiene más probabilidades de lograrlo aquel que introduce su definición desde el comienzo debido a que los demás rearman sus definiciones sobre la información inicial. También porque es más fácil plantear las demandas en este momento que hacerlo luego. Además, con el paso del tiempo, las actuaciones del individuo o el equipo pueden poner en duda o contradecir su definición de la situación distanciando a los otros. En estos casos, la interacción puede desorganizarse hasta quedar interrumpida bajo la confusión, el desconcierto y la incomodidad de los participantes.

De la aplicación de este marco al estudio de la interacción en los establecimientos sociales, se toma el concepto de región. Goffman define los establecimientos sociales como lugares donde se desarrolla regularmente un tipo de actividad. Ellos están rodeados de barreras antepuestas a la percepción por las que se demarcan dos regiones. Una es la “región posterior”, donde el equipo, que coopera para presentar su actuación ante el auditorio, cuenta con las herramientas y los recursos necesarios para proyectar su definición de la situación y para modelarse y suscitar determinado concepto de sí. Además, en esta región, los miembros del equipo examinan sus actuaciones y descansan, abandonando su personaje, pues pueden confiar en que ningún integrante del auditorio tiene acceso a ella. En la “región anterior”, en cambio, el equipo ofrece su actuación ante el auditorio, contando con los elementos necesarios para guiarlos por la definición que buscan generar.

Un mismo lugar puede funcionar como región posterior en un momento y como región anterior en otro según el tipo de actuación que se realice en cada situación concreta. De manera que, una región establecida como anterior para la actividad regular de una rutina determinada con frecuencia funciona como región posterior, antes y después de cada actuación.

Siguiendo esta línea, se considera relevante prestar atención, por su pertinencia para este estudio, a las cuestiones que Goffman ha tomado como uno de sus objetos privilegiados de análisis. A saber, las relaciones entre la forma en que el individuo dispone sus actuaciones, la colaboración que le prestan los miembros del equipo que integra y la definición de sí que procura instalar en la interacción con ellos y con el auditorio. También, su relación con la definición de sí que los individuos del auditorio le atribuyen. Así como los efectos que ambas situaciones tienen sobre el concepto y la estructura de sí mismo, bajo la conjetura de que éstos se constituyen, en parte, a través de la interacción en los establecimientos sociales⁸⁹.

Los aportes de Watzlawick, para la descripción de la dinámica de la interacción en el EEA, por una parte, y entre los actores de la REA y de la escuela, por otra, y para el análisis de su respectiva incidencia sobre los procesos atravesados por el niño, se hallan en los conceptos de interacción y de comunicación y en los análisis de las perturbaciones comunicacionales que ya fueron

⁸⁸Goffman plantea “El auditorio está en condiciones de apreciar que todos los miembros del equipo se mantienen unidos por un vínculo que no es compartido por ninguno de los miembros del auditorio... todos formamos parte de algún equipo, y por lo tanto todos debemos llevar en el fondo de nuestro ser algo del dulce pecado de los conspiradores. Y puesto que cada equipo está empeñado en mantener la estabilidad de ciertas definiciones de la situación, para lo cual debe ocultar o disimular algunos hechos, podemos suponer que el actuante vive su vida de conspirador rodeado de cierta atmósfera de carácter furtivo” (2006: 116)

⁸⁹En términos de Goffman (2006) “los medios para producir y mantener los ‘sí mismos’ no se encuentran dentro de la percha... estos medios suelen estar encerrados en establecimientos sociales (donde está la región posterior y la anterior)... Habrá un equipo de personas cuya actividad... constituirá la escena de la cual emergerá el sí mismo... y otro equipo, el auditorio, cuya actividad interpretativa será necesaria para su emergencia. El sí mismo es un producto de estas providencias” (269)

desarrollados. Por su mayor significancia aquí, en lo que sigue se presentan sus conceptualizaciones sobre el doble vínculo.

Este término se aplica al tipo de interacción que se configura cuando, en una relación intensa de carácter vital para uno o todos los participantes, predominan las comunicaciones paradójicas⁹⁰. En ellas, la primera premisa afirma algo, la segunda premisa afirma algo acerca de esa afirmación y ambas premisas son mutuamente excluyentes. Por eso se trata de un mensaje indeterminado que impide a su receptor salir del marco establecido por el mismo.

Entre ellos, Watzlawick se detiene en las predicciones y las instrucciones paradójicas por sus efectos más importantes sobre la conducta. Las predicciones paradójicas se componen de una predicción a nivel del contenido que a nivel de la relación, la niega. Por ejemplo, un docente que anuncia que tomara un examen inesperado la semana siguiente. Es decir que, la predicción formulada a nivel de la relación impide fiarse de la predicción que el individuo formula a nivel del contenido. Con lo cual, este tipo de comunicaciones afecta al establecimiento y el sostén de la confianza mínima requerida para llevar adelante la interacción y tomar decisiones basadas en la predicción de los resultados futuros. Mientras que las instrucciones paradójicas como por ejemplo “no seas tan obediente” o “sé espontáneo” exigen una conducta a nivel del contenido imposible de llevar adelante en el marco de la complementariedad propuesta a nivel de la relación. Otras indicaciones como “ignore esta señal” contienen la paradoja en el aspecto mismo del contenido. Las instrucciones contradictorias, en cambio, permiten que la persona opte por una de las conductas en juego (por ejemplo si se indica “pase” y al mismo tiempo “prohibido pasar”).

La comunicación paradójica coloca al receptor en una posición insostenible debido a que no puede dejar de responder y a la vez no puede hacerlo adecuadamente. En ese sentido, lo conmina a adoptar una conducta también paradójica que sirve a la perpetuación del doble vínculo y a su transformación en una expectativa habitual en el campo de las relaciones humanas. A lo cual concurre la prohibición, más o menos explícita, de poner de manifiesto que se tiene conciencia sobre la paradoja o sobre el problema que subyace a ella⁹¹. De manera que, las reacciones disponibles ante la “ilusión de alternativas”⁹² creada por la comunicación paradójica, se limitan a retraerse mediante el aislamiento o la hiperactividad; atenerse a los significados literales, sin distinguir órdenes de relevancia; o a buscar indicios de sentido en cuestiones alejadas del asunto sobre el que pesa la prohibición. Se destaca en este punto, el señalamiento de Watzlawick acerca que, en el marco de interacción establecido por el doble vínculo, las distorsiones de la comunicación resultan, en cierto sentido, adecuadas. De lo cual, la salida del doble vínculo se asocia bien a la posibilidad de los participantes de comunicarse acerca de la comunicación paradójica por fuera del marco que ésta llevó a fijar o bien a la intervención de un tercero que facilite la generación de nuevas reglas de interacción.

2.2.5 El nivel del individuo

Los trabajos de Aulagnier (2007); Erikson (1993); Kaës (1985, 2000); De Gaudelaj (2008) y Cols (2011) brindan herramientas teóricas de relevancia para:

⁹⁰La paradoja es “una contradicción que resulta de una deducción correcta a partir de premisas congruentes” (Watzlawick, 2002: 173).

⁹¹Según Watzlawick (2002) “Es probable que una persona en una situación de doble vínculo se vea castigada (o al menos se sienta culpable) por tener percepciones correctas, y sea definida como mala o loca incluso por insinuar que puede haber una discrepancia entre lo que realmente ve y/o lo que debería ver” (198).

⁹²Watzlawick (2002) precisa que se trata de una “ilusión de alternativas” porque “debido a la naturaleza de la situación comunicacional, no pueden tomar una decisión acertada... no hay alternativas reales entre las que se debe elegir la correcta pues el mismo supuesto de que la elección puede y debe hacerse constituye una ilusión” (214)

- el análisis y la interpretación de la experiencia del fracaso escolar, de su impacto subjetivo y de las vivencias del niño en el EEA, por una parte, y por otra, la identificación de las condiciones del EEA
- la descripción y el análisis del estilo del maestro y la interpretación de su actuación en el EEA

Para el análisis y la interpretación de la experiencia del fracaso escolar, de su impacto subjetivo y de las vivencias del niño en el EEA, por una parte, y por otra, para la identificación de las condiciones del EEA

En el abordaje de estas cuestiones, se toman las conceptualizaciones de Aulagnier (2007) sobre la relación entre el sujeto y el mundo, la violencia, el contrato narcisista y la constitución del Yo. De Erikson (1993), las conjeturas sobre las relaciones entre el desarrollo del individuo, los otros significativos y las instituciones y en su caracterización de las primeras crisis atravesadas por el sujeto. De Gaudelaj (2008) aporta sus elaboraciones sobre la vergüenza como sentimiento social y psíquico. Kaës (1985, 2000), sus estudios sobre la crisis como experiencia subjetiva que compromete a la articulación psicosocial.

Las contribuciones de Aulagnier, para el análisis y la interpretación de la experiencia del fracaso escolar, de su impacto subjetivo y de las vivencias del niño en el EEA, por una parte, y por otra, para la identificación de las condiciones del EEA, proceden de sus planteos sobre la situación de encuentro entre el sujeto y el mundo y del papel que juega allí la actividad de representación. Luego, de las nociones de violencia primaria y contrato narcisista junto a la consideración de sus excesos y corrupción para dar cuenta de las condiciones que posibilitan o que destruyen, respectivamente, las posibilidades de constitución del Yo y de su proyecto.

Aulagnier parte de que el sujeto se encuentra desde el inicio de su existencia con un mundo que siempre se anticipa a sus posibilidades de respuesta y que a la vez se constituye a través de su actividad de representación sobre las experiencias vividas en ese encuentro⁹³.

Esta actividad se define como el equivalente psíquico de la actividad de metabolización orgánica mediante la cual el individuo rechaza los elementos heterogéneos a su estructura o los transforma, homologándolos a ella. La autora distingue tres modos de procesar la información que dan lugar a sus respectivas producciones. El proceso originario, al pictograma; el primario da lugar a la fantasía y el proceso secundario, a la idea. La reflexión del último modo de actividad sobre sí da lugar al Yo.

Su análisis se toma en particular por la mayor pertinencia para las cuestiones que se abordan aquí. Aulagnier señala que el Yo genera representaciones del mundo compuestas por la representación de las relaciones entre los elementos de ese mundo y por la representación de la relación del Yo con ellos. En esta producción, el Yo sólo toma los elementos del mundo que ha catectizado. Es decir, aquellos ligados a ocasiones de satisfacción del deseo. Por consiguiente, la actividad de representación siempre implica una experiencia de placer representada como una relación de unión entre el Yo y el objeto representado. Esta relación se interpreta como la causa del placer vivido. Sin embargo, advierte, el deseo del objeto siempre aparece junto a un deseo de no desear. Este determina que toda representación del objeto susceptible de provocar el deseo, se represente como causa del displacer del Yo. Desde esta perspectiva, la actividad psíquica mediante la cual el sujeto constituye el mundo, a sí, y a la relación que los une o aleja se halla marcada por un otro singular, grupal y social que siempre se le anticipa.

⁹³ Aulagnier (2007) distingue tres producciones psíquicas que delimitan tres espacios de inscripción y tres funciones: lo originario y la producción pictográfica; lo primario y la representación escénica (la fantasía); lo secundario y la representación ideica, es decir, la puesta en sentido como obra del Yo.

Al respecto, las conjeturas que siguen aportan especialmente a la interpretación de la experiencia del fracaso escolar y a la identificación de las condiciones del EEA. Aulagnier plantea que el efecto anticipatorio del mundo sociocultural y psíquico conlleva el ejercicio de una violencia debido a que los enunciados que hablan del sujeto y le hablan le imponen una significación, una elección, un pensamiento, una acción. La violencia primaria es ejercida por la madre al inicio de la existencia del infans cuando responde en su lugar. Esta violencia tiene un carácter “necesario” o indispensable pues, como producción del Yo materno, sirve de prótesis a la constitución del Yo infantil permitiendo que el hijo acceda a un pensamiento autónomo. La violencia secundaria es ejercida por la madre o cualquier otro singular, grupal o social que se arroge el poder y la verdad sobre los enunciados de un campo de significación dado. Ella procede del deseo de extender la dependencia y el amoldamiento de la actividad psíquica del individuo al discurso que se le impone desde el exterior. Con lo cual, tiene por meta oponerse a cualquier cambio en los modelos instituidos. Se trata de un exceso de violencia ya que no es necesario para el Yo. Por el contrario, la imposición de la palabra y la voluntad de otro sobre los derechos, las necesidades y el deseo del sujeto, conlleva una expropiación que reduce los umbrales de autonomía indispensable para apropiarse de la actividad de pensar⁹⁴.

En este sentido es que la autora plantea que el Yo y la actividad de representación nacen a través del mundo y propone el concepto de contrato narcisista para designar el fundamento de la relación entre el sujeto y ese mundo, entre el individuo y el conjunto, entre el discurso singular y el referente cultural. Por lo que constituye un concepto clave en el análisis de las vivencias del niño en el EEA y en la identificación de sus condiciones.

La existencia de un grupo o sociedad implica que la mayoría de sus integrantes acepta, la mayor parte del tiempo, el discurso establecido acerca de su objetivo, las leyes de su buen funcionamiento y sus bases. Entre ellas, la verdad del pasado y las posibilidades del futuro. Este discurso designa y catectiza, además, el lugar de cada sujeto. Con lo cual, privilegia los elementos que el sujeto comparte con el conjunto, asegurando y legitimando su pertenencia y trascendencia. A través de esta designación, el sujeto también adquiere el derecho a que el grupo reconozca su verdad y a excluir a quienes rechazan las certezas compartidas.

En contrapartida, el discurso social reclama al sujeto que adhiera a sus enunciados y repita aquellos que se le solicitan de acuerdo al lugar ocupado, garantizando la permanencia del conjunto. Esto se debe a que el grupo o la sociedad reales se sostienen si la mayoría de los sujetos los catectizan como un conjunto ideal donde pueden proyectarse en el lugar de un sujeto ideal. A saber, aquel que pertenece a un todo que lo reconoce como uno de sus elementos. La noción de contrato narcisista refiere entonces a este acuerdo por el que el grupo reconoce al niño su derecho a un lugar independiente, fuera de la familia, en un proyecto compartido con el conjunto más amplio. A la vez que el niño se compromete a sostener y transmitir el modelo sociocultural de fundamento.

La celebración y el mantenimiento del contrato narcisista, que concurre a posibilitar la constitución del Yo y la construcción del proyecto identificatorio, se asocian a ciertas condiciones. Una reside en que el sujeto pueda encontrar en ese discurso puntos de referencia para que alejarse del soporte familiar no implique perder la totalidad de las referencias identificatorias. Otra, en que el sujeto reciba sus enunciados como ciertos. Ambas condiciones llevan la huella de la relación establecida entre los padres del niño y la sociedad.

⁹⁴En términos de Aulagnier (2007) “Cuanto mayor es la ambición que tiene un discurso de presentarse sin fallas, sin ambigüedades y sin interrogaciones y como una construcción perfecta, mayor es la rigidez... la significación ya no puede invocar la riqueza metafórica, jugar con lo carente de sentido, el humor... que convierten a la comunicación en el lugar en que la interpretación y la interrogación son posibles... el poder autónomo y autonomizado del lenguaje interviene en... mayor medida cuanto mayor es la pretensión del que enuncia de poseer la totalidad de los enunciados que se refieren al campo de significación de lo que quiere enunciar” (143)

Para Aulagnier, el conflicto entre la pareja y el medio social incide en el destino de los niños y puede tener consecuencias directas sobre su desarrollo psíquico. Cuando el conflicto se liga sobre todo a que la pareja rechaza el contrato y se constituye alrededor de un modelo opositor, el niño debe enfrentar la ausencia de puntos de referencia en el discurso sociocultural más amplio. Es decir que carece de los soportes identificatorios necesarios para apropiarse de los niveles de autonomía que requiere el ejercicio de las funciones de pensamiento del Yo.

Mientras que cuando el conjunto impone un contrato viciado de antemano, negándose a reconocer a la pareja parental como uno de sus elementos y confinándola a la opresión, el niño se confronta a la identidad entre las fantasías de rechazo y agresión por el Otro omnipotente, que lo angustia, y la realidad social de exclusión, que sufre junto a sus padres. En consecuencia, el medio no le proporciona elementos que cuestionen y relativicen sus temores. Por el contrario, conduce a la vacilación de las referencias identificatorias sobre las que se apoya el Yo infantil. El descubrimiento de que no ocupa el lugar al que creía tener derecho, lleva al niño a transitar en ambos registros, el psíquico y el sociocultural, la experiencia de ser un usurpador que nunca ha sido objeto de deseo del otro. De lo cual puede esperarse el resurgimiento y la intensificación de las angustias de fragmentación y de castración y, según el caso singular, su actuación. De manera que el niño queda doblemente apresado⁹⁵. Entonces, apunta Aulagnier, la sociedad suele ubicarlo en instituciones creadas para atender los daños de los que es responsable. Esta perspectiva sirve para dar cuenta de la experiencia del fracaso escolar y la siguiente para dar cuenta de los procesos atravesados por el niño en el EEA.

Sin exceso de violencia y bajo un contrato narcisista garante de reconocimiento, en cambio, se sientan las condiciones que concurren a hacer posible la constitución del Yo y la construcción de un proyecto identificatorio. El primero responde a la pregunta “quién soy” en base a las respuestas recibidas y a las que debe darse por sí mismo. El segundo también las toma en cuenta para responder a la pregunta “quién debo llegar a ser”, junto con los puntos de referencia dados por los modelos identificatorios y por los objetos que espera tener, valorados en función de quien los posee. Por consiguiente, la construcción del proyecto consiste en una autoconstrucción continua del Yo por el Yo mismo⁹⁶. A través suyo, el sujeto se sitúa con respecto al pasado vivido y se proyecta hacia el futuro en relación con una imagen ideal que se propone a sí mismo. En este sentido, el proyecto identificatorio funciona como un medio de acceso a la temporalidad que da existencia al Yo.

Las contribuciones de Erikson, para el análisis y la interpretación de la experiencia del fracaso escolar, de su impacto subjetivo y de las vivencias del niño en el EEA, por una parte, y por otra, para la identificación de las condiciones del EEA, se hallan en sus conjeturas sobre las relaciones entre el desarrollo del individuo, los otros significativos y las instituciones y en su caracterización de las primeras crisis atravesadas por el sujeto.

De acuerdo al autor, el desarrollo del individuo se organiza sobre crisis en las que se intrinca el crecimiento biológico, las tendencias psicosexuales (según la teorización de Freud) y la disposición a insertarse, tomar conciencia e interactuar con un medio social cada vez más amplio. Así, el sujeto lleva a las instituciones sus crisis. Mientras que éstas pueden promover el despliegue de sus potencialidades y

⁹⁵ En términos de la autora “en toda ocasión en que la realidad histórica de la vida infantil se potencia con una construcción fantaseada de su percepción del mundo, su colusión puede determinar la imposibilidad de sustituir a la fantasía mediante una puesta en sentido que la relativice... el rechazo, la mutilación, el odio, la enajenación, situaciones todas a las que nos remite la problemática psicótica, son actuadas y no solo fantaseadas en la relación del conjunto con la pareja. Consecuentemente, en el momento en que el Yo descubre lo exterior a la familia, en el momento en que su mirada busca allí un signo que le dé derecho de ciudadanía entre sus semejantes, encuentra un veredicto que le niega ese derecho, que apenas le propone un contrato inaceptable: en efecto, su respeto implicaría que en la realidad de su devenir renuncie a ser otra cosa que un engranaje sin valor al servicio de una máquina que no oculta su decisión de explotarlo o excluirlo... debido a que el niño comienza por proyectar sobre la escena social el pattern... familiar, puede observar la inscripción sobre esta escena del redoblamiento de una misma dialéctica, en la que, de ese modo, se encuentra doblemente apresado” (Aulagnier, 2007: 166-167)

⁹⁶ “... proyecto en el que sigue presente el sueño de... que el Yo pudiera anular la carencia que lo separa del ideal con el que sueña. El Yo muestra los límites que impone a este sueño pero también los que él sigue rechazando...” (Aulagnier, 2007: 175)

consolidar o atacar las resoluciones establecidas transmitiendo las concepciones que dan forma a la personalidad y los fines y los valores que orientan el comportamiento, por una parte. Por otra, marcando el ritmo y la intensidad de duración y sucesión de cada crisis, lo cual impacta sobre las siguientes. En estas crisis se oponen actitudes básicas configuradas por modos de experiencia, tipos de comportamiento y estados inconscientes, de expresión hostil y agresiva o bien amorosa.

Con este marco, Erikson distingue las etapas psicosociales del desarrollo: confianza básica versus desconfianza básica; autonomía versus vergüenza y duda; iniciativa versus culpa; industria versus inferioridad; identidad versus confusión de rol; intimidad versus aislamiento; generatividad versus estancamiento e integridad del yo versus desesperación. De ellas pueden resultar adquisiciones perdurables que, en correspondencia con cada conflicto, son: el impulso y la esperanza; el autocontrol y la fuerza de voluntad; la dirección y el propósito; el método y la capacidad; la devoción y la fidelidad; la afiliación y el amor; la producción y el cuidado; el renunciamiento y la sabiduría.

Según entiende, cada crisis se plantea, enfrenta su punto álgido y se resuelve de alguna manera durante una etapa determinada del desarrollo, disponiendo condiciones favorables o bien adversas a la que le sigue. No obstante, el conjunto de las actitudes básicas se hallan virtualmente presentes a lo largo de la vida y son solicitadas en la integración de los actos del sujeto. Con lo cual, si bien sus modalidades de expresión junto al tipo de resolución del conflicto que las opone y las adquisiciones a que da lugar se mantienen más o menos constantes en el sujeto, también pueden sufrir variaciones durante el transcurso de una etapa dominada por una crisis que no las compromete directamente. Desde esta perspectiva, las actitudes básicas no se entienden como logros finales del desarrollo sino como términos dinámicos puestos en tensión por los conflictos internos y las condiciones externas.

Teniendo en cuenta estas referencias teóricas, se presentan las etapas consideradas de mayor relevancia para las cuestiones que preocupan. En detalle, las dos primeras concernientes a la crisis “confianza versus desconfianza” y “autonomía versus vergüenza y duda”, y sintéticamente los conflictos “iniciativa versus culpa” e “industria versus inferioridad”.

El conflicto “confianza básica versus desconfianza básica” se plantea al inicio de la vida constituyéndose en la primera tarea del yo, y por consiguiente, en una tarea clave del cuidado materno. Para Erikson, la actitud de confianza involucra la confianza en la continuidad de sí y de los proveedores, la confianza en las propias capacidades; la confianza en la confiabilidad personal ante los otros y la confianza en que se es “aceptable” y se puede llegar a ser lo que el sí mismo espera y lo que los demás esperan de sí. Por eso, su firme instalación sirve, a lo largo de la existencia, para convivir con la desconfianza que procede del sentimiento de abandono y despojo y de las frustraciones ambientales. También contribuye a su elaboración como una experiencia de integración y continuidad de sí.

La primera expresión de la confianza básica reside en la tolerancia del niño a que la madre se aleje de su lado sin sentirse excesivamente ansioso o enojado, gracias a que ella ha devenido una certeza interior y una exterioridad previsible para él. Este sentimiento se asocia a la experiencia de una regulación mutua más ajustada entre las propias necesidades y capacidades y las técnicas de cuidado maternas, que compensa los malestares persistentes de la inmadurez biológica. La confianza procede además de la continuidad de las experiencias satisfactorias con determinadas personas y objetos. Junto al consecuente reconocimiento de que ellos se relacionan con las sensaciones y las imágenes recordadas y anticipadas. Con lo cual, las formas del bienestar y las personas ligadas a ellas se convierten en familiares, previsibles y coincidentes con los sentimientos de bondad internos que se apoyan sobre la vivencia.

Por consiguiente, destaca Erikson, el firme establecimiento de patrones de confianza perdurables depende de un cuidado materno que se caracterice por el manejo sensible de las

necesidades individuales del niño; transmita un sentido de confiabilidad personal y se enmarque en el estilo de vida de la sociedad, por una parte. Por otra, de que el comportamiento de los padres y sus definiciones de lo permitido y lo prohibido revistan un significado para el niño y no se le impongan como arbitrarios culturales⁹⁷. A lo cual concurre la forma institucionalizada (religión, ideología social, política o científica) que sustenta a la propia actitud de confianza de los padres como punto de apoyo para que progresivamente emerja este sentimiento en el niño.

Como se vio, a esta etapa psicosocial le sigue el conflicto “autonomía versus vergüenza y duda”, también de especial pertinencia aquí, que incide sobre la administración del amor y el odio, la cooperación y la terquedad y la libertad e inhibición de las posibilidades expresivas. Siguiendo a Erikson, la autonomía se liga al ejercicio de la libertad de elección y de las posibilidades de poner a prueba el ambiente. Con lo cual favorece el desarrollo del autocontrol y consolida la estima de sí y los sentimientos de orgullo y de buena voluntad. Su socavamiento, por el contrario, involucra la pérdida del control de sí y la sumisión al sobre control externo de los que surge la tendencia del sujeto a experimentar vergüenza y duda. La noción de vergüenza alude a con un sentimiento de pequeñez que despierta rabia contra sí mismo. Mientras que la duda se asocia a las incertidumbres por percibirse incapaz de actuar siguiendo un sentido de discriminación claro, con discreción y efectividad.

El niño comienza a poner a prueba su sentido de la autonomía mediante el aferrar, como retención cruel o bien como conservación cuidadosa, y el soltarlos, como liberación de fuerzas hostiles o amigables y vitales. El autor advierte que, cuando estas experiencias con el ambiente y los objetos le son negadas o las inicia con un sentimiento de confianza debilitado, puede verse llevado a repetir las obsesivamente o a aplicarlas en su persona. Entonces, en cambio de aprender a hallar formas de regulación mutuas con el medio, busca controlarlo con empecinamiento y tiende a la sobre manipulación de sí y al desarrollo de una conciencia precoz. La vergüenza vivida durante estas experiencias suele traducirse en el impulso a taparse el rostro y ocultarse. Este sentimiento se forma cuando el niño ya es capaz de percibir las diferencias de tamaño y poder y tiene conciencia de su exposición ante los otros. Mientras que la duda se asienta en su conciencia de un “detrás” fuera de la propia visión y accesible al ataque y el dominio ajenos.

Desde esta perspectiva, la provocación excesiva de vergüenza como medio correctivo conduce a que el niño oculte las conductas prohibidas o las exhiba desafiantemente⁹⁸. En cambio, el control firme y tranquilizador parece clave para resguardar el sentimiento de confianza del niño, protegerlo de las arbitrariedades, las exigencias y los cambios de sus impulsos y alentarle a “pararse sobre sus propios pies” (226). Así como la apelación de los adultos significativos a una ley que defina los respectivos derechos y las obligaciones y su referencia a la dignidad y la independencia brindan seguridad al niño sobre los marcos para desplegar su autonomía⁹⁹.

Luego, el niño enfrenta sucesivamente las crisis esbozadas por Erikson como “iniciativa versus culpa” e “industria versus inferioridad”.

⁹⁷En términos del autor “Los padres... deben contar con ciertas maneras de guiar a través de la prohibición y el permiso... deben estar en condiciones de representar para el niño una convicción profunda... de que todo lo que hacen tiene un significado... los niños no se vuelven neuróticos a causa de frustraciones sino de la falta o la pérdida de significado social en esas frustraciones” (Erikson, XXX: 224)

⁹⁸Erikson (1993) advierte “... hay un límite para la capacidad del niño y el adulto para soportar... que se considere a sí mismo, su cuerpo y sus deseos, como malos y sucios, y para su creencia en la infalibilidad de quienes emiten ese juicio. Puede... considerar como malo el sólo hecho de que esas personas existen” (227).

⁹⁹Erikson (XXX) afirma “La necesidad perdurable del individuo de que su voluntad esté reafirmada y delineada dentro de un orden adulto de cosas que al mismo tiempo reafirma y delinea la voluntad de los otros, tiene su salvaguarda institucional en el principio de la ley y el orden... este principio asigna a cada uno sus privilegios y limitaciones, sus obligaciones y sus derechos. Un sentido de dignidad apropiada y de independencia legítima por parte de los adultos que lo rodean, proporcional al niño... la expectativa confiada de que la... autonomía promovida en la infancia no llevará a una duda o vergüenza indebida... Así, el sentimiento de autonomía... sirve para la preservación... de un sentido de la justicia” (228-229).

La iniciativa se distingue de la autonomía por introducir el planeamiento, la idea de tarea, el placer de la actividad y el movimiento y el sostén de su sentido a través de los diversos tanteos y a pesar de las incertidumbres y los fracasos. Se trata de un elemento vital para llevar adelante cualquier tipo de acto y en particular los de aprendizaje. Al sentimiento de poder de acción se opone la culpa por su disfrute y por las metas que lo dirigen.

Este conflicto se expresa en las fantasías infantiles de gloria versus destrucción, despliegue ilimitado del potencial versus castigo. De manera que los comportamientos distintivos de la iniciativa se asocian a los intentos de conquistar el campo de actividad. Con lo cual, indica el autor, el despliegue de su potencial se asocia a las oportunidades de construir cooperativamente, compartir obligaciones e identificarse en el trabajo a partir de la igualdad vivida en la realización de las tareas. También adquieren relevancia los maestros como modelos de conducta en el presente, y como referencia para imaginar proyectos hacia el futuro. Por eso, pueden suscitar un odio intenso en el niño si los descubre violando las normas que le transmitieron y él ya aprendió a respetar.

La modalidad de conquista mediante el ataque que predomina en las actitudes de iniciativa da lugar, en la etapa del conflicto "industria versus inferioridad" a la búsqueda de reconocimiento por lo hecho, por lo producido. Por consiguiente, el sentido de la industria se liga para Erikson a la incorporación de las herramientas, el perfeccionamiento de las habilidades y el placer obtenido al completar una situación productiva gracias al mantenimiento de la atención y la perseverancia. Mientras que el sentimiento de inferioridad remite a las experiencias de inadecuación en el manejo de las herramientas e insuficiencia en el ejercicio de las habilidades. Ellas pueden malograr la identificación del niño con sus pares o con el área del medio social donde sufre estas vivencias y conducirlo al aislamiento.

Esto suele ocurrir, refiere el autor, cuando no se han desarrollado las potencialidades de las etapas psicosociales anteriores ni consolidado sus logros. También cuando existen desajustes entre las modalidades y los fines de la familia y los del medio social en general, y de la escuela, en especial que enfrentan al niño con las primeras experiencias de desigualdad de condiciones y oportunidades.

Las contribuciones de De Gaudelaj, para el análisis y la interpretación de la experiencia del fracaso escolar, de su impacto subjetivo y de las vivencias del niño en el EEA, por una parte, y por otra, para la identificación de las condiciones del EEA, residen en su conceptualización de la vergüenza como un sentimiento social y psíquico que surge de las situaciones de humillación, en el análisis de sus expresiones e impacto en los distintos aspectos de la vida del sujeto y en la identificación de las reacciones defensivas y los mecanismos de desprendimiento de la vergüenza.

Como referencia general se toma el planteo del autor acerca de que el sujeto emerge de múltiples determinaciones, a veces contradictorias, que configuran sus marcos de pensamiento, memoria, interpretación y acción y de que su búsqueda de reconocimiento implica el deseo de no alienarse en el deseo del otro ni en la sociedad. Según entiende, la falta de reconocimiento y la negación de la reciprocidad definen las situaciones de humillación donde un sujeto domina al otro considerando que no es su semejante sino un objeto inferior que carece de las cualidades para acceder a su estatus. Por eso, la humillación¹⁰⁰ es el principal elemento de la violencia y la exclusión y, como tal, la causa

¹⁰⁰En términos del autor "hay humillación cuando se niega la posibilidad de una reciprocidad en el intercambio, cuando se obstaculiza la posibilidad de identificarse, cuando resulta inconcebible que el lugar de uno pueda ser ocupado por el otro y a la inversa, y esto para siempre... uno se considera como el sujeto y tiene al otro por un objeto... el primero posee para sí el derecho, la cultura, la legitimidad y espera del segundo el deber, el silencio, la resignación. La dominación consiste en considerar que el otro no es un semejante, que no cuenta con las mismas capacidades, derechos, aptitudes y que estas diferencias justifican su estatus inferior. La no reciprocidad es negar que otro pueda acceder al estatus de sujeto... la reciprocidad no implica obligatoriamente la igualdad... implica el reconocimiento de una virtualidad, la posibilidad de que el otro pueda ejercer el poder... ser sujeto... del mismo modo que uno... cuando... se le niega la posibilidad... se crea una situación de violencia y exclusión" (De Gaudelaj, 2008: 143-144).

determinante de la vergüenza, signada por la necesidad de pertenecer a un conjunto y ser reconocido por el mismo. Esta perspectiva se aplica al análisis de las experiencias de fracaso escolar y de otras experiencias sociales de carácter humillante vividas por los niños, para una interpretación global de su situación al llegar a la REA.

De Gaudelaj considera que las “violencias humillantes” inflingidas en las situaciones concretas de rechazo y estigmatización perturban los procesos de identificación con el grupo y las figuras de referencia, por una parte. Por otra, los procesos de diferenciación, sobre los que se asienta la subjetividad, generando una ruptura entre la concepción de sí y del ideal de sí y la mirada exterior que suscita vergüenza. Aquí, la identidad resulta herida por la humillación, desde un medio externo de explotación, represión o exclusión, y desde el interior, por el impacto de esa violencia.

Se trata de un sufrimiento social que desgarrar al sujeto entre el sostén y el rechazo de los puntos de referencia sobre los que construyó su identidad y de la autoestima, que han sido fragilizados o destruidos por el desprecio de los demás. De modo que el sujeto, para preservar su unidad y afirmarse como integrante de la sociedad, debe rechazar una parte de sí¹⁰¹. Con lo cual, la vergüenza opera como un instrumento de legitimación y control del vínculo social. Si la persona siente vergüenza ante la mirada social que lo descalifica, significa que comparte sus normas y valores. Entonces, asume una responsabilidad personal por la situación vergonzante. Cuando no siente esa vergüenza, en cambio, está rechazando tales parámetros y renunciando a pertenecer a la sociedad que los comparte arriesgándose a la locura o la inhumanidad. Desde esta perspectiva, el sentimiento de vergüenza compromete principalmente al vínculo social poniendo en jaque la necesidad de protegerse de la mirada del otro, incluso rechazándolo, y la necesidad de ser reconocido por él, tomándolo en cuenta¹⁰².

En base a estas consideraciones, el autor define la vergüenza como un sentimiento social, por su origen en la mirada del otro, y como un sentimiento psíquico, por su inscripción en el registro del ser, que se liga a la búsqueda de coherencia entre sí mismo y el mundo, y afecta al conjunto de la existencia de la persona.

Aquí se considera de relevancia tener en cuenta también el análisis de su formación. Este sentimiento comienza con la imagen invalidante de sí que devuelve el otro y confronta al sujeto con la nulidad, el desamparo y la impotencia. Estas emociones le impiden responder a la humillación padecida, descargando la agresividad y la negatividad que genera. Con lo cual, se vuelven contra el sí mismo. También se lo impide que el agresor sea inatacable, debido a la dominación que ejerce en el marco de una relación vital, o a que el deseo de alejarse de él se contraponen con el de establecer un vínculo de amor. Así se genera un ciclo de auto inhibición donde la vergüenza de no poder o no saber reaccionar conduce al sujeto a internalizar el juicio invalidante del otro. Al mismo tiempo que la continuidad de la identificación con el grupo de pertenencia entra en tensión con su rechazo y con la adaptación al estatus de inferioridad de la posición social que se ocupa. Este proceso articula el sufrimiento social, ligado a las condiciones de existencia, con el sufrimiento psíquico, asociado a la vivencia de sí como responsable del desprecio y la exclusión, intensificando la vulnerabilidad del sujeto¹⁰³.

¹⁰¹De Gaudelaj (2008) ejemplifica este fenómeno con el caso de los jóvenes que viven en las calles “esos jóvenes, estigmatizados por su comportamiento, rotulados como inadaptados, se hallaban en realidad perfectamente adaptados a sus condiciones concretas de existencia... están atrapados por una contradicción entre lo que deben ser para adaptarse a su entorno social y lo que es necesario que sean para conformarse a las normas de la sociedad... se les reprocha ser lo que son, pero no se les proporciona los medios para poder vivir de otra manera. Esta contradicción ‘objetiva’ tiene efectos subjetivos: la pobreza, el fracaso escolar, la carencia afectiva, la desestructuración familiar y la descalificación social los llevan a internalizar una imagen negativa de sí mismos, que poco a poco va socavando desde el interior no sólo su rebeldía, sino también su capacidad de acción”. (34-35).

¹⁰²De Gaudelaj (2008) plantea: “En la relación con el otro, la vergüenza interpela al sujeto pidiéndole que se ubique, no ya solamente o principalmente con relación a sí mismo, sino con relación a la comunidad social... la vergüenza es la experiencia del vínculo social, es tomar en cuenta la experiencia del otro a través de su mirada y, por lo tanto, las normas que fundan la sociedad en la que yo vivo” (236)

¹⁰³De Gaudelaj (2008) ilumina este fenómeno con el análisis de una infancia vivida en la pobreza “en la escuela es ubicada en la última fila... en un contexto en el cual necesitaría ser estimulada, protegida, tranquilizada, revalorizada, es considerada a priori

En este sentido, la vergüenza resulta un nudo social y psíquico constituido por capas sucesivas que se refuerzan entre sí por un efecto de resonancia. En ellas se articulan elementos corporales, psíquicos y sociales autónomos e interdependientes cuyo peso efectivo varía según los conflictos en juego, que preocupa destacar por su relevancia para el abordaje de los fenómenos que preocupan a este estudio.

Uno de tales elementos es la ilegitimidad del lugar que se le asigna al sujeto. Su carácter negativo, como lugar de rechazo, o usurpado, como lugar de recelo, despierta la angustia de la inexistencia, la carencia y la incapacidad. El sujeto siente que nunca está en el lugar adecuado porque se lo desaloja cuestionándolo e imputándole sus fracasos¹⁰⁴. Otro elemento es la invalidación de los padres por el medio social y/o su abandono del hijo, cuya falta como fundamento narcisista y figura proveedora de protección, seguridad y confianza, suscita en el individuo la vergüenza de sí por no ser lo suficientemente bueno y la vergüenza porque sus padres tampoco lo son. La inferioridad es producto de la distancia entre el Ideal del Yo y el Yo y de la ausencia de reconocimiento. Mientras que la violencia, como elemento constitutivo de la vergüenza, atañe a la rabia interna reprimida ante las humillaciones públicas. A este nudo también lo integra la vivencia del desgarramiento entre la identificación y la valoración de lo que se es, enfrentándose al rechazo y el aislamiento social, o la renegación de una parte de sí, para unirse a la sociedad. Así como la degradación privada, resultante de la comparación entre el Yo ideal y el Yo incapaz, y la pública, dada por la el juicio negativo del otro. Sobre los anteriores pesa “el no dicho” acerca de las situaciones y las vivencias que los han configurado. Este elemento, impuesto por el entorno e instalado en el sujeto, dificulta la palabra y la comprensión de la propia historia y existencia consolidando la vergüenza, el silencio sobre este sentimiento doloroso y el repliegue sobre sí¹⁰⁵. El último componente está dado por la inhibición y su deriva en el aislamiento para evitar las situaciones de humillación a las que no se puede reaccionar¹⁰⁶.

Las reacciones defensivas a la vergüenza designan formas de convivir con este sentimiento que tienden, por lo general, a continuarlo. Aquí interesa detallarlas por su pertinencia para el análisis de los procesos y las vivencias de los niños. De Gaudelaj apunta que dichas reacciones también articulan elementos psíquicos y sociales. Los primeros movilizan contra los afectos que pueden provocar el desmoronamiento del Ideal del Yo, para preservar cierta autoestima. Mientras que los elementos sociales residen bien en el cuestionamiento de las normas estigmatizantes bien en la búsqueda del ascenso social, para rehabilitar la identidad personal, de la familia, el grupo de pertenencia o el medio.

Una de las reacciones distinguidas es el repliegue sobre sí mismo para escapar a una mirada de los otros que señala las fallas y las carencias que excluirían al sujeto definitivamente del conjunto. Sus

como incapaz y reprendida por su mala voluntad para estudiar, por su falta de atención en clase... ‘la escuela no es para nosotros, estamos demasiados preocupados, nos pasan demasiadas cosas... y demasiado pesadas. Te sientes en peligro... no estás disponible para la escuela, para aprender, para hacer tus deberes’ La escuela, que podría ser un lugar de protección y de contención frente a las duras condiciones de vida, se vuelve un lugar de rechazo y humillación. Ella descubre allí el sufrimiento ligado a la injusticia social... y esa injusticia es vivida aún más intensamente al no contar con la protección de su familia” (88-89)

¹⁰⁴De Gaudelaj (2008) plantea “Tener un lugar social es poseer un estatus, una identidad, un reconocimiento. El lugar es estructurante. La ausencia de lugar confronta al sujeto con el vacío, la inexistencia. El sujeto es devuelto a sí mismo, a sus deficiencias y a sus angustias. En esta vuelta sobre sí mismo se encuentra con la angustia de ser incompleto, incapaz... elementos que siguen alimentando la vergüenza de sí mismo” (293)

¹⁰⁵De Gaudelaj (2008) plantea: “La vergüenza implica una negación del sujeto, negación que para el entorno es una forma de negar su propia vergüenza, de reprimir el malestar que siente... ‘el entorno recurre a esta técnica de represión cuando no puede asumir el sufrimiento del otro. Y cuando el otro intenta hablar de ello... sus tímidos intentos de tomar la palabra son recibidos con un silencio de muerte, o con tentativas de obstrucción o palabras de consuelo’ (Bertrand)... la prohibición de saber impide comprender lo que se siente, encontrar una coherencia entre lo que se siente y lo que se dice. Esto provoca una inhibición intelectual, emocional y relacional... tendencia a replegarse sobre sí mismo. El silencio remite al sujeto a sí, restringiendo las capacidades de simbolización” (113-114)

¹⁰⁶“Las humillaciones sólo producen vergüenza a partir del momento en que el sujeto se encuentra en la incapacidad de reaccionar. La rebeldía interna que suscita la agresión, al no poder descargarse sobre el agresor, es internalizada... el sujeto teme todas las situaciones que podrían reavivar su herida... tiende a aislarse... para no correr el riesgo de revivir una violencia semejante.” (De Gaudelaj, 2008: 114-115)

consecuencias residen en el aislamiento social¹⁰⁷ y, como se explicó, en el refuerzo de la internalización de la vergüenza por la exhortación a no decir.

Otra reacción defensiva es el orgullo como sentimiento surgido de la inversión de la vergüenza. El sujeto transforma la mirada negativa internalizada y la insatisfacción de la búsqueda de amor en una afirmación y una conciencia positiva exaltada de sí. Esta reacción se expresa en el cuestionamiento y la burla para neutralizar las normas que estigmatizan o en la exageración y la provocación para posicionarse como sujeto de la propia degradación. Con lo cual, salvo que se inscriban en un proyecto artístico o de militancia, suelen derivar en conductas de fracaso que agravan la situación padecida.

A diferencia de las reacciones defensivas, los mecanismos de desprendimiento hacen posible “liberarse” de la vergüenza. Su descripción y conceptualización contribuye al abordaje de los procesos vividos por el niño en el EEA y a la identificación de las condiciones de dicho espacio. El desprendimiento está asociado al establecimiento de otro vínculo con la historia vivida, con las normas sociales y con las formas de poder humillantes y desarrollando las capacidades de imaginación y acción en el presente y hacia el futuro. Para lograrlo, involucran un trabajo de restauración, reconciliación y rehabilitación de sí que compromete a los niveles emocional, fantasmático, afectivo, social, intelectual y cultural de la existencia, invadidos por la vergüenza. En lo cual combinan tres elementos que van a permitir al sujeto tomar distancia de sus sentimientos y experiencias, externalizarlos y salir de la inhibición¹⁰⁸.

El primero es el levantamiento del bloqueo que pesa sobre la función imaginaria, inhibiendo la capacidad de acción y de imaginación pero protegiendo de frustraciones¹⁰⁹, y su no sustitución por el imaginario impostor del orgullo, asociado a la ilusión de omnipotencia. Por el contrario, se trata del despliegue de las posibilidades de proyectar otra existencia gracias a que el individuo no está sometido al reclamo de las necesidades vitales y puede situarse como sujeto y a la vez como producto de lo vivido.

El segundo elemento está dado por la emergencia del sujeto sociohistórico mediante una reconstrucción de la historia personal y del vínculo con la parte de sí condenada que incluya la identificación, el cuestionamiento y la denuncia del papel de las condiciones y el modo de funcionamiento de esta sociedad, en la violencia y la exclusión sufridas. Se trata de un rechazo de la internalización que encuentra vías de desarrollo privilegiadas en el arte, la escritura, el humor o la militancia debido a su referencia al. Las dos primeras se asocian a la simbolización de lo vivido, contribuyendo a su elaboración psíquica, y a su expresión, permitiendo hacerlo público. El humor, como estrategia individual, transforma el temor a ser invalidado en la burla de sí y de los otros, sirviendo a la denuncia indirecta de las apariencias y las normas imperantes. Mientras que a través de la militancia en un proyecto colectivo, el sujeto lucha contra el desprecio e invalida aquello que lo invalida adhiriendo a una ideología que cuestiona los valores que lo oprimen.

El último elemento para liberarse de la vergüenza se compone de los apoyos materiales y psicológicos que facilitan los trabajos precedentes. Uno procede del hallazgo de condiciones materiales

¹⁰⁷“Cuando la mirada del otro ya no es la de una sola persona sino la de un otro social, en la medida en que es la sociedad toda la que la asume, la persona es obligada a reconocerse también en esa imagen... se ve a sí mismo tal como los otros lo ven... y termina por evitar todas las miradas, incluyendo la suya propia, para tratar de escapar a esa estigmatización invalidante” (De Gaudelaj, 2008: 149)

¹⁰⁸En sus términos, si bien el sujeto no puede cambiar su historia “si puede transformar el vínculo que mantiene con ella. Poner palabras allí donde la vergüenza genera silencio es desarrollar la capacidad de simbolización, operar una restauración de la historia, lo cual tiene por consecuencia una verdadera reconstrucción biográfica. Ésta consiste en localizar los diferentes factores que han provocado la vergüenza y comprender en qué medida están relacionados, con la finalidad de sustituir las emociones inhibitoras por una expresión liberadora” (De Gaudelaj, 2008: 325)

¹⁰⁹De Gaudelaj (2008) señala que las personas pueden resistirse a participar de un proyecto colectivo orientado al desbloqueo del imaginario para defenderse del peligro de ser nuevamente engañados “La prohibición de soñar otro entorno es una forma de protegerse del temor a ser decepcionado... mas vale adaptarse a sus condiciones concretas de existencia, aun cuando sean insatisfactorias, antes que involucrarse en un proyecto de cambio que corre el riesgo de malograrse” (373)

confortables que aporten seguridad. También sirve de apoyo el establecimiento de una relación basada en el reconocimiento y la reciprocidad donde la necesidad del sujeto de decir acerca de la vergüenza encuentre la escucha y la comprensión que se derivan de su resonancia en el otro¹¹⁰. Además aparece de importancia que el relato del sujeto sea recibido por un otro (individuo, grupo, funcionario o tribunal) que, representando al tercero de la ley, legitime su carácter de testimonio real y condene las violencias inflingidas como un asunto que concierne a toda la sociedad. Estos apoyos resultan favorables al desprendimiento de la vergüenza y a la experiencia del sentimiento de dignidad de la persona¹¹¹.

Las contribuciones de Kaës, para el análisis y la interpretación de la experiencia del fracaso escolar, de su impacto subjetivo y de las vivencias del niño en el EEA, por una parte, y por otra, para la identificación de las condiciones del EEA, se desprenden de sus elaboraciones sobre la crisis como ruptura en la continuidad y como experiencia subjetiva y sobre sus posibles desenlaces. También, de sus análisis sobre la cuestión del código relacional y significativo y sobre el papel de los grupos en el desarrollo de la crisis. Por último, de su consideración de la formación como experiencia y como medio de superación de la crisis. Estas contribuciones se emplean para el abordaje del fracaso escolar y de otros acontecimientos biográficos vividos por los niños, del proceso atravesado en el EEA y del eventual retorno a la escuela, como experiencias de crisis.

Kaës define la crisis como una ruptura en las relaciones del individuo, los grupos y las sociedades que impacta al sujeto al modo de un cuestionamiento y una amenaza en la continuidad del sí mismo, la organización psíquica, los esquemas de pensamiento, acción y representación, los lazos de pertenencia y los códigos de referencia. Por eso, para el autor, aunque la crisis se aborde desde la singularidad de un sujeto involucra una lógica relacional que articula diferentes elementos. El elemento de unión y separación, el elemento de continuo discontinuo y el elemento de la articulación continente contenido.

De esta conceptualización se destacan aquí tres rasgos distintivos de la crisis. Uno es la ruptura en el transcurso habitual de los acontecimientos vivida como una irrupción masiva y brusca que amenaza a la integridad del sujeto y de su medio. Otro rasgo es la perturbación de los mecanismos reguladores¹¹², incrementada por la parálisis y la rigidez de los sistemas de organización del sujeto ante la incertidumbre. El último rasgo es la transicionalidad en tanto la crisis implica un intervalo entre una pérdida y una nueva situación que contacta al sujeto con las posibilidades de crecimiento y cambio y a la vez con el peligro de muerte, aumentando su vulnerabilidad¹¹³.

¹¹⁰De Gaudelaj (2008) afirma "Dado que la vergüenza nace dentro de una relación, solo puede desaparecer dentro de una relación. La capacidad de decir la vergüenza no depende solamente de la posibilidad de hablar, depende también de la necesidad de ser escuchado y entendido. Y para aceptar escuchar la vergüenza de otro, hay que poder entender el eco que despierta en uno mismo. Ese es todo el sentido de la noción de reciprocidad que implica un intercambio de sujeto a sujeto, siendo cada uno capaz de asumir lo que hay de avergonzante en uno como en el otro" (184)

¹¹¹De Gaudelaj (2008) define la dignidad como un sentimiento que "se basa en estos dos componentes de la identidad: el respeto de sí mismo que remite a la persona y el respeto que los demás tienen por uno. La dignidad es pues el sentimiento que experimenta un individuo, y que se le concede, de formar parte de la comunidad de los hombres y de ser tratado con el respeto debido a la persona humana. Se trata de una noción subjetiva pero que alude a la idea de reciprocidad: considerar al otro como una persona" (206)

¹¹²Seguendo a Thom (1976), Kaës alude a la crisis "como una perturbación temporaria de los mecanismos de regulación de un individuo o de un conjunto de individuos. De... su repercusión subjetiva se concluye que la crisis conlleva una amenaza profunda para la integridad del sujeto, una amenaza de muerte... Toda crisis genera un sentimiento de angustia que funciona como una señal de alarma que pone en movimiento los mecanismos de extinción de la crisis. Cuando ciertas condiciones no se conjugan para contribuir a la eficacia de los mecanismos de extinción —entre los cuales el carácter paralizante de la angustia es un factor importante— sobreviene la catástrofe." (18-19)

¹¹³Para Kaës la experiencia de crisis como experiencia de ruptura "cuestiona dolorosamente en el sujeto la continuidad del sí mismo, la organización de sus identificaciones e idealizaciones, el empleo de los mecanismos de defensa, la coherencia de su forma personal de sentir, de actuar y de pensar, la confiabilidad de sus lazos de pertenencia a grupos, la eficacia del código común a todos aquellos que, con él, pertenecen a una misma forma de sociabilidad y cultura ¿Qué le ocurre al sujeto en ese intervalo entre una pérdida segura y una incierta adquisición, en el momento en que todavía no se han establecido nuevos lazos suficientemente seguros y confiables con un ambiente diferente, en el momento en que el espacio psíquico y social necesario para articular lo antiguo y lo nuevo no está todavía constituido y el tiempo se presenta como suspendido, congelado y neutralizado? (27)

El autor propone articular las causas externas a la crisis, como la carencia de un objeto, la pluralidad de objetos cuya elección moviliza tendencias antagónicas y las informaciones ambiguas, a las causas internas ligadas por ejemplo, al desarrollo del individuo.

Kaës¹¹⁴ propone que la experiencia subjetiva de ruptura en la continuidad del entorno y del sí mismo se relaciona con los sentimientos vividos por el sujeto durante las primeras crisis que debe enfrentar en su vida, comenzando por el nacimiento, cuyas consecuencias dependen de la duración de la crisis y de la actitud adoptada por la madre en su transcurso. De esta conjetura se destaca la idea de que las crisis advienen y se desarrollan en un espacio de articulación psicosocial y, por consiguiente, su desenlace hacia una catástrofe desorganizadora o hacia la superación compromete a organizaciones relacionales como la constituida por la madre y el niño junto al grupo de fondo. Al respecto, se subraya que el pasaje por la crisis solicita un trabajo de corte de un lazo y, simultáneamente, de mantenimiento de un lugar de continencia.

Esta conjetura fundamenta el carácter crítico atribuido al cambio de código y el recurso al ejemplo del inmigrante, la adolescencia y la formación, como experiencias de ruptura entre las formaciones individuales y sociales donde se revela al sujeto que la cultura heredada ya no asegura la continuidad de la existencia. El código rige las significaciones y las relaciones interpersonales y sociales y asigna un lugar a cada miembro del conjunto. Con lo cual incide sobre la regulación de la vivencia y la expresión de los sentimientos de amor y odio del sujeto hacia el sí mismo, los otros y los objetos, por una parte. Por otra, sobre la articulación y la comunicación de la subjetividad con las formas culturales y sociales. El pasaje de un grupo, un medio (país, organización, etc) o una situación vital a otra, implica necesariamente la pérdida del código anterior y la falta de dominio y la incertidumbre sobre el nuevo código. Con lo cual se constituye en una experiencia de crisis marcada por su impacto desestructurante en la subjetividad, por el desorden de las defensas psíquicas socialmente organizadas y por las sensaciones de desposesión y despojamiento, que activa el temor a la muerte. Este temor se asocia a la fantasía de que las fallas y la ausencia de los canales reguladores conocidos permitirán la irrupción de los sentimientos de amor y odio. También a la percepción de una falta de asignación de lugar debido a que ya no se pertenece al medio anterior ni se está incorporado al otro.

Las angustias de desintegración y la desconfianza sobre el nuevo ambiente y su código se ven intensificadas cuando la exclusión fantaseada por el sujeto se acompaña del rechazo real del grupo receptor. Kaës observa que, con frecuencia, los grupos receptores significan al “extranjero” como un riesgo para el equilibrio de su propio código. Entonces reaccionan defensivamente rechazándolo, enquistándose o captándolo para convertirlo en alguien admisible mediante su “enculturación por sometimiento” (33). Mientras que el grupo de extracción vive la partida como una pérdida de sustancia o de energía que ataca a sus miembros.

Estas condiciones contextuales, asociadas a la pérdida de referencias a nivel individual, confrontan al sujeto con la alternancia entre ansiedades persecutorias y depresivas. Con lo cual se empeoran sus dificultades para adquirir el nuevo código puesto que se resiste a internalizar aquello que significa como peligroso¹¹⁵. Se trata de una situación caracterizada por la falta de confianza y la limitación del espacio transicional que disminuye la capacidad creadora del sujeto (Winnicott). De

¹¹⁴Los fundamentos del autor se hallan en las elaboraciones de Winnicott sobre la privación y el espacio transicional.

¹¹⁵En términos de Kaës “Esta pérdida de referencias en la organización del universo se manifiesta tanto en el nivel de la estructuras del espacio y del tiempo como en el nivel de los organizadores semánticos y sintácticos y en el de los valores... se produce una alternancia entre dos tipos de angustia: una ligada al sentimiento de ser perseguido tanto por el grupo de extracción como por el de recepción y la otra, de carácter depresivo, ligada al sentimiento de que todo aquello que podría ser bueno ha sido destruido... la fantasía de ser atacado, despedazado, robado, vigilado, espiado subtiende la fantasía de la pérdida de los objetos buenos y de estar por lo tanto, sin ningún recurso” (44)

manera que las respuestas más habituales comprenden la sumisión extrema¹¹⁶, el establecimiento de una personalidad como si y de un falso sí mismo o el rechazo persecutorio. Estas reacciones pueden estereotiparse o abandonarse a través de la superación de la crisis que se asocia a la generación de nuevos equilibrios estructurales mediante el desarrollo de acciones reguladoras eficaces en diferentes niveles (institucional, organizacional, grupal, etc). Las funciones que, de acuerdo al autor, se relacionan con la concreción de estas posibilidades se especifican al considerar el papel del maestro del EEA.

Por último, se precisan tres cuestiones de relevancia sobre el ejemplo de la formación como crisis. La primera atañe a su enfoque como una experiencia de reelaboración de las condiciones de acceso al mundo que resulta del procesamiento de la ruptura y la pérdida. La segunda a la conjetura de que esta experiencia aparece, a nivel fantasmático, como el “avatar de una escena primitiva donde ‘se (de) forma a un niño’” (46). Ella plantea un conflicto entre el modelo del ideal del yo, que se apoya sobre las partes idealizadas de los formadores, y la decepción por no lograr alcanzarlo, que debilita al narcisismo y convierte al formador en un atacante¹¹⁷. Este dilema intrapsíquico se articula con otro de orden socio cultural que surge del conflicto entre el abandono del código y los lazos, que daban seguridad y estabilidad y cuya pérdida se vive como una amenaza al sí mismo y como un ataque contra el grupo de extracción, y la adquisición de códigos y vínculos, que se suponen mejores pero cuya incorporación es incierta y comporta el riesgo de ser visto como un intruso por el grupo receptor. Por lo cual, confronta al sujeto con el temor al rechazo por parte de ambos grupos¹¹⁸. La tercera cuestión de relevancia sobre la formación como crisis atañe a su potencial como vía para superarla mediante la configuración de nuevas regulaciones del comportamiento, de las defensas, de los esquemas de representación, pensamiento y de acción y de los modos de relación. En este proceso resulta clave la experiencia de la relación con la subjetividad del formador debido a que el sujeto no sólo introyecta sus cualidades como objeto sino también las cualidades de las relaciones y las experiencias que el formador vive como sujeto. En esta línea, Kaës señala, retomando la teoría del apuntalamiento, que la cualidad de la experiencia de satisfacción del sujeto incluye la cualidad de la satisfacción experimentada por el objeto mismo, aquí el formador.

Para la descripción y el análisis del estilo del maestro y la interpretación de su actuación en el EEA

En el estudio de esta cuestión han resultado de especial utilidad las conceptualizaciones de Aulagnier sobre; las de Kaës acerca de las funciones favorables a la superación de las experiencias de crisis y el trabajo de Cols sobre los estilos de enseñanza.

Las contribuciones de Aulagnier, para la descripción y el análisis del estilo del maestro y la interpretación de su actuación en el EEA se toman de sus elaboraciones acerca de la función materna y acerca de las funciones simbólica e imaginaria en la constitución del Yo, enmarcadas en la conjetura acerca de que el sujeto nace a través del encuentro con el mundo. Aulagnier plantea que la madre

¹¹⁶Según el autor “se trata de no dejar espacio transicional, para jugar con los objetos, con los otros o con el código, pues, por el momento, son ellos los que juegan con él. Solamente así puede existir y ser reconocido: en la sumisión al código del otro... sumisión vital que no tolera ninguna relación lúdica con los objetos... el lugar que ocupa... es aquel que le asignan los otros” (33)

¹¹⁷Esta fantasía se representa con “la búsqueda de un espacio... móvil: un tren, un barco, un automóvil, simbolizan no solamente la transformación, que es el fin esperado y temido del viaje, sino también el contenedor que asegure la transición, la permanencia de un medio familiar y confiable; más tarde sobrevendrá lo siniestro... todo está al alcance de la mano y sobre todo el alimento, pero surge la sospecha de que habría un... intruso que sería, quizá, un huésped de categoría olvidado... que viene a romper el círculo de un sí mismo grandioso y a dar testimonio de la falla olvidada... sobre este intruso, doble insoportable, caerán todas las pulsiones agresivas y destructivas” (49)

¹¹⁸En términos de Kaës “formarse es perder un código social y relacionante... implica una ruptura de lazos y de significaciones que... habían permitido asegurar... un modelo de conducta y de representaciones comunes y estables para los miembros del grupo. El debilitamiento de estas regulaciones es un debilitamiento propio y del medio... vivido como... agresión dirigida contra sí y contra el grupo de pertenencia... además todavía no disponen del nuevo código... o bien vuelven a su antiguo grupo y recatectizan su antiguo código –con lo que corren el riesgo de ser rechazados y anular toda posibilidad de comunicación- o bien adoptan un nuevo código... -con lo que corren el riesgo de ser rechazados y... constituirse en un peligro de intrusión y de ataque para el grupo receptor” (54)

ejerce una función estructurante de la psique infantil a la que designa con el término portavoz. La función de portavoz, como delegada y mediadora privilegiada del discurso sociocultural, reside en la transmisión de los objetivos, las prohibiciones, las exigencias y los límites de lo posible fijados por el modelo sociocultural y ya metabolizados por su propia psique. Como portadora singular de deseos y sentimientos por el hijo, la función de portavoz está dada por los enunciados con que se dirige y habla de él. Luego, como representante de la voz infantil, recibe, acompaña y predice sus manifestaciones.

De la combinación de estas funciones se deriva que la constitución del Yo retoma las denominaciones con que el discurso materno lo nombra y las significaciones que le oferta desde antes de su venida al mundo y en ocasiones paradigmáticas de la crianza como la lactancia¹¹⁹. Esta oferta tiene además, un efecto de prótesis de la psique infantil por cuanto los enunciados que la forman constituyen producciones sometidas a las leyes del pensamiento secundario y el principio de realidad que le sirven como sus precursores.

La función simbólica comprende ligar los términos de un sistema a una ley universal; asignar una posición a cada uno, que trasciende su individualidad, y designar sus antecesores y predecesores. Por eso, su ejercicio garantiza al sujeto un lugar y una significación (como hijo, alumno, hermano, etc) que no dependen del reconocimiento de los otros singulares. En ese sentido, sirven como pruebas sobre las que el Yo puede afirmarse debido a que son compartidas y valoradas por el conjunto social. Gracias a ellas el sujeto puede soportar que alguno de los miembros le niegue validez a su pertenencia sin verse obligado a destruirlo o a someterlo a su agresión.

La función imaginaria tiene su origen en el estadio del espejo descrito por Lacan, que Aulagnier reconstruye en tres momentos. El primero corresponde al surgimiento de la imagen que la psique infantil reconoce como suya. El segundo, al desvío de la mirada del niño a la mirada materna donde lee que su imagen es objeto del placer materno y representa para ella lo amado, lo bueno, lo hermoso. El tercer momento consiste en el regreso de la mirada infantil a la imagen en el espejo que se une entonces con el enunciado leído en la mirada de la madre.

A lo largo de la vida, el sujeto confronta sucesivamente esta imagen, anclada como referencia especular, con la imagen del Yo que le devuelve la mirada de los otros. La primera sigue cumpliendo sus funciones de referencia si el sujeto la encuentra conforme con los valores que desea poseer y que considera valorados por el conjunto. Por eso, sus anhelos se ligan a la concordancia entre ambas mientras que los conflictos identificatorios derivados de su discordancia pueden conducir al sujeto a eliminar una de ellas o a mutilar al Yo. Por lo tanto, el Yo puede funcionar si cuenta con la estabilidad de la referencia de su propio reconocimiento de sí y, al mismo tiempo, con el reconocimiento de sí provisto por la mirada de los otros. En este último campo se distinguen dos registros. El registro amoroso, dado por la exigencia de reconocimiento del Yo por parte del otro singular amado, y el registro narcisista, asociado a la necesidad de reconocimiento del Yo por otro socio cultural con relación a las referencias valorizadas y compartidas.

Las contribuciones de Kaës, para la descripción y el análisis del estilo del maestro y la interpretación de su actuación en el EEA se derivan de sus hallazgos sobre las funciones que favorecen la superación de las experiencias de crisis. De acuerdo al autor, estas funciones concurren a la generación de nuevos equilibrios estructurales mediante el desarrollo de acciones reguladoras eficaces en diferentes niveles (institucional, organizacional, grupal, etc). Ellas pueden ser desplegadas

¹¹⁹ Aulagnier (2007) refiere "En todos los casos en que el pecho es ofrecido, se imponen dos observaciones. Cualquiera que sea la ambivalencia presente, el acto es testimonio de un deseo de vida para el otro y, a mínima, de una prohibición referente al riesgo de su eventual muerte... el ofrecimiento se acompañara, en su forma y su temporalidad, con las formas culturales que instituyen la conducta de lactancia. Esta última depende así del deseo materno en relación con el infans; de lo que se manifiesta de ese deseo en el sentimiento del Yo de la madre frente al recién nacido y de lo que el discurso cultural propone como modelo adecuado de la función materna." (38)

por un grupo mediador o por una persona que acompañe al sujeto en crisis. Aquí se las tiene en cuenta sobre todo para interpretar la actuación del maestro en el EEA.

Una de estas funciones es la de encuadre (Bleger) que está dada por el mantenimiento de un conjunto de invariantes donde el sujeto puede proyectar las partes psicóticas movilizadas por la ruptura con los encuadres de los que disponía. Es decir que, el encuadre garantiza su depósito hasta que el sujeto recupere un nivel de tolerancia suficiente para reintroyectarlas sin que lo invadan masivamente. Con ello define los límites dentro de los cuales pueden realizarse los procesos de elaboración de la crisis. Por eso, el sujeto suele vivir las rupturas en el encuadre como una amenaza a la integridad del sí mismo de la que se defiende reforzando los mecanismos de escisión y proyección. Estos lo llevan a sostener el encuadre por sí mismo en cambio de usarlo como un marco de desarrollo.

De esta función dependen la función contenedor y la transicional. La función contenedor se basa en la transformación de los contenidos destructivos y se asocia al restablecimiento del proceso psíquico. Ella es ejercida por alguien que, como la madre lo hace con el bebé, sea capaz de recibir las proyecciones agresivas, elaborarlas y devolverlas tolerables. La función transicional consiste en la instalación de espacios lúdicos y se asocia al restablecimiento de la capacidad de articular símbolos de unión superando la repetición compulsiva de la experiencia de separación fusión. En el caso de la formación, el compromiso del encuadre con las necesidades institucionales de control del comportamiento y fijación de los ideales y los proyectos, entra en tensión con la necesidad de instalar los marcos para el despliegue de la función transicional orientada a configurar un espacio para la elaboración. Sobre todo cuando el formador pertenece a la institución y se ve implicado como parte de su encuadre.

Para Kaës, el desarrollo adecuado de estas funciones se hace posible cuando el grupo y la persona (formador, terapeuta) que acompañan a los sujetos en busca de la indivisión, la continuidad y la seguridad conmovidas por la crisis, reúnen determinados rasgos.

En cuanto al grupo, destaca la presencia de las condiciones del ambiente suficientemente bueno identificadas por Winnicott para constituirse en un espacio transicional que brinde apoyo en el reemplazo de las regulaciones afectadas, asigne a cada miembro un lugar que lo confirme como existente entre los otros semejantes y opere como un grupo intermedio entre el grupo de extracción y el de recepción que favorezca la invención de un proyecto común a ambos medios.

Con respecto al acompañamiento personal en el trabajo de elaboración de la crisis, Kaës destaca que éste fracasa cuando se reduce a eliminar los aspectos dolorosos de la experiencia mediante el mantenimiento indefinido de la sutura y la reparación. Mientras que su éxito se asocia a la combinación de una acogida de tipo materna con la presencia de representantes locales de la ley paterna. Gracias a lo cual se hace posible para el sujeto explorar, articular e instalar los límites y las categorías de referencia sobre el “afuera y el adentro... lo lleno y lo vacío... lo verdadero y lo falso, el ataque y la unión” (57).

Según las observaciones de Kaës, cuando el sujeto no encuentra estas condiciones favorables a la superación de la crisis, puede caer en una enfermedad individual que sirve para hallarlas en la atención y la asistencia que comienza a brindarle el medio¹²⁰.

Las contribuciones de Cols, para la descripción y el análisis del estilo del maestro y la interpretación de su actuación en el EEA corresponden a sus conceptualizaciones y abordaje de la enseñanza, los modelos y el estilo de enseñanza.

¹²⁰En términos del autor “La enfermedad individual no es solo una pantalla (entre sí mismo y el mundo hostil), un cofre (refugio en un lugar de cuidados y reparación) un encierro (clausura, cierre). Es, por este hecho mismo... la expresión de una crisis social y la capacidad de elaborar una solución a esta crisis, en tanto que una estructura social de recepción se preste a la elaboración de la experiencia de ruptura” (42)

Para Cols, la enseñanza es una “acción intencional orientada al logro de finalidades educativas” (32) ligadas con “posibilitar el acceso de los alumnos a un cuerpo de saberes considerados relevantes en el marco de un proyecto educativo” (32). El concepto de acción (Barbier) incluye las actividades junto a los sentidos que el sujeto les atribuye, y destaca su carácter situado y complejo. Mientras que la perspectiva sobre lo educativo hace foco en el carácter interactivo de la enseñanza y en la transmisión del saber.

La enseñanza como acción compromete diferentes esferas de actividad con su respectiva temporalidad y con exigencias específicas. Su distinción y caracterización constituyen una referencia teórica clave en la construcción del esquema de análisis del estilo del maestro del EEA. La esfera didáctica concierne a la estructuración del conocimiento y la promoción del aprendizaje del alumno en términos del acceso a las formas culturales que contiene el currículum. Por consiguiente compete a las decisiones y las acciones ligadas a los objetivos, los contenidos, las propuestas de actividad, la evaluación y los materiales y recursos durante la instancia preactiva, interactiva y postactiva, en sus aspectos sustantivos y metodológicos. El foco se halla en las cuestiones técnicas y en la racionalidad de la acción de enseñanza. La esfera organizativa atañe a la definición y el sostén del encuadre de trabajo y a la gestión de la situación interactiva del aula. La esfera relacional se liga a los aspectos actitudinales del docente, a la cualidad de su disposición hacia el alumno, a las formas de acompañamiento y sostén emocional y al tipo de control efectuado sobre la comunicación.

En cuanto a la enseñanza como una acción que es objeto de construcción de sentido por el sujeto, Cols ha retomado la propuesta de Barbier acerca de la función de puesta en representación agregando a ellas las representaciones sobre el currículum y el alumno y el aprendizaje. Dentro de este modo propio de entender la enseñanza, advierte que los propósitos del docente juegan un papel central en la lectura del currículum y en el diseño de la estrategia general de enseñanza.

En estas conceptualizaciones se destaca la idea de que la enseñanza es llevada adelante por un sujeto, con una biografía profesional y una historia personal, de acuerdo a sus objetivos, sus marcos de sentido, sus maneras de actuar y enfrentarse a los problemas, su interpretación de las regulaciones y las decisiones tomadas en las situaciones concretas. Desde esta perspectiva, su configuración es un caso entre otros posibles que resulta de un entramado de condiciones históricas, sociales, culturales, institucionales, curriculares, grupales e individuales. Así, la política educativa y las propuestas curriculares regulan la enseñanza estableciendo, con diferente grado de especificación y prescripción, las metas socialmente deseables. Mientras que el carácter incierto, inédito, complejo y problemático de las situaciones de enseñanza durante la instancia interactiva exige al docente poner en juego diferentes aspectos de su persona, estrategias y saberes¹²¹. Una cuestión central reside en que el objeto de la acción de enseñanza es el alumno que tiene su propia historia, deseos, pensamientos, formas de actuar y sentir, y pertenece a un entorno sociocultural dado.

Otra condición de efectos reguladores por su grado de legitimación social y grupal, que la autora trata en particular, son los modelos de enseñanza. Con esta noción, Cols alude a la trama de concepciones y significaciones, valores, creencias y principios compartidos por los docentes entre los que adquieren mayor relevancia las intenciones pedagógicas de la enseñanza y la escuela primaria; el alumno y el aprendizaje; el docente y su tarea; los contenidos y la programación. Según entiende, los modelos de enseñanza condensan el conjunto de concepciones acerca de la “buena enseñanza”, el “buen aprendizaje”, los fines de la escuela y los contenidos valiosos que ofrece la cultura profesional

¹²¹El docente está involucrado en distintos tipos de actividades que requieren de la movilización de un tipo particular de saberes: mantener una atención “flotante” hacia los distintos planos de la clase, manejar los tiempos, organizar los recursos, ajustar la ayuda pedagógica en función de las necesidades del grupo, aprovechar las contribuciones de los alumnos y las posibilidades que una actividad ofrece en beneficio de los propósitos planteados, ser sensible a lo emergente e interpretar los indicios no verbales (Cols, 2011: 49).

local en un momento dado a partir de fuentes variadas. Por eso se caracterizan por su carácter social e histórico, naturaleza híbrida y la ambigüedad y generalidad de sus lemas. Los modelos de enseñanza orientan la acción, brindan puntos de apoyo a la identidad docente y disponen un contexto de referencia simbólico que es interpretado por cada sujeto¹²².

En base a estos modelos y distanciándose a la vez de ellos, el sujeto singular construye su “estilo de enseñanza”, esto es su modo personal de concebirla y llevarla a cabo. Es decir que, según plantea la autora, entre los modelos y el estilo de enseñanza existe una relación regulatoria semejante a la que vincula al sujeto con la institución¹²³.

Con fundamento en las definiciones precedentes, los rasgos que configuran el estilo de enseñanza abarcan tanto los modos particulares de acción, el “modo particular de llevar a cabo las actividades de enseñanza” (47) como los sentidos que el sujeto le atribuye o “el modo de concebir la enseñanza” (47). Entre ambos se establecen relaciones de consistencia, en términos de consistencia interna entre los cursos de acción que adopta el sujeto y sus concepciones e interpretación de alguna cuestión. Pero también relaciones de discontinuidad que se asocian a los puntos de tensión propios a cada uno y a los aspectos no resueltos de las articulaciones entre ellos¹²⁴.

Su teorización sobre el estilo como configuración constituye un especial aporte para dar cuenta del papel del maestro en el EE¹²⁵. Cols introduce la noción de “configuración”¹²⁶, para destacar que el estilo de enseñanza representa una combinación particular, singular e inédita de rasgos particulares, singulares e inéditos relativos al modo de actuar y de concebir la enseñanza en sus esferas didáctica, organizativa y relacional, en sus instancias preactiva, interactiva y posactiva¹²⁷. Con lo cual también destaca su carácter multidimensional tal como se expresa en el “aquí y ahora”. Se tiene en cuenta además, su mirada sobre el estilo de enseñanza como una construcción que ocurre a lo largo del tiempo e involucra, por lo tanto, las experiencias y las figuras de la historia personal, familiar, escolar y profesional que marcan algunos de los rasgos que componen los modos de pensar y llevar a cabo la enseñanza¹²⁸.

3. Algunos comentarios sobre este marco teórico

¹²²En sus términos, los modelos “conforman un sustrato normativo en tanto aportan un conjunto de pautas de acción, creencias, imágenes y valores que regulan la acción individual y condensan aquellos rasgos que definen la identidad profesional en un determinado contexto social e histórico. En tanto se trata de producciones de naturaleza histórica y social, los modelos están sujetos a cambio. Por otra parte, no se trata concepciones monolíticas sino de diferentes visiones que pueden coexistir o adoptar distintas versiones a lo largo del tiempo” (Cols, 2011: 45).

¹²³Los modelos ofrecen puntos de identificación y anclaje, por ello es posible advertir la inscripción de lo social en la acción individual. Asimismo, la particular composición que cada sujeto elabora pone de manifiesto un cierto distanciamiento con respecto a las determinaciones genéricas (Cols, 2011: 103).

¹²⁴Cols (2011) pone por ejemplo, las relaciones “entre la enunciación de propósitos y la estrategia general concebida, relaciones entre las concepciones acerca del contenido y los propósitos y los énfasis definidos en materia de contenido en las actividades, relaciones entre el modo de concebir la intervención y los patrones de intervención adoptada” (102).

¹²⁵Se comparte con la autora la idea de que “el estilo opera como una herramienta para describir los patrones de acción del sujeto y sus modos de enfrentar lo “real”, para elucidar los sentidos que el actor atribuye a experiencia y su acción, para establecer lazos entre las configuraciones de actividad y las concepciones del sujeto acerca de la acción y para buscar articulaciones entre las diferentes dimensiones de la acción (relaciones entre intervención didáctica, gestión y relación pedagógica, entre intención e instrumentación, entre las decisiones relativas a los distintos componentes de la enseñanza)” (Cols, 2011: 105).

¹²⁶Cols también adoptó aquí el sentido que Barbier atribuye al término como “una organización singular de formas regulares de desempeñar un rol privilegiado.” (Barbier y Galatanu, 2000:3).

¹²⁷En los términos de Cols (XXX) “lo singular e inédito no está dado sólo por el tipo de atributos sino por un tipo de conexión particular entre ellos, por el modo en que éstos se engarzan unos con otros. Configuración alude a forma, a totalidad. Por ello, si bien es importante la mediación del análisis de las formas discursivas y de actividad del sujeto, el estilo no se aprehende como una sumatoria y combinación de rasgos independientes referidos a distintos aspectos o criterios sino por la particular combinación y pregnancia de cada uno de ellos. La singular “alquimia” que constituye el estilo de enseñanza de un docente se aprecia a través de una mirada holística” (105).

¹²⁸En este proceso, Cols identifica relaciones particularmente significativas, por ejemplo, entre el tipo de comportamiento en clase y los patrones ofrecidos por los referentes de la historia escolar; entre las concepciones del aprendizaje y la enseñanza y la trayectoria de formación y capacitación; entre las experiencias profesionales con determinados grupos de alumnos y las concepciones sobre las posibilidades de aprendizaje.

Este marco teórico se ha ido construyendo a lo largo del proceso de investigación. Algunas perspectivas y autores, como Winnicott y Manoni desde el psicoanálisis, Mendel desde el sociopsicoanálisis, Ulloa desde la psicología institucional y Fernández desde el análisis institucional, la acompañan desde las primeras etapas.

Otros, como Barbier desde la teoría de la acción; De Gaudelaj desde la sociología clínica y Erikson desde la psicología social se incorporaron más tarde a partir de la búsqueda de herramientas que permitieran dar cuenta de los fenómenos que se iban observando y de las dimensiones de análisis que iban adquiriendo visibilidad.

Los conceptos que se han tomado de sus obras informan la formulación del problema, las definiciones, supuestos y conjeturas de las que se ha partido. También acompañan la lectura del estado de la cuestión y el análisis del caso. Asimismo, dan fundamento a la tesis que aquí se sostiene.

En ese sentido, han operado como verdaderas lentes que, con sus respectivas graduaciones, permitieron advertir aspectos que aparecían difusos, distorsionados o incluso vedados desde las otras. Lentes blandas sin duda cuya propia riqueza devenía utilidad para esta investigación cuando, al focalizarlas sobre los diferentes materiales, iban haciendo posible tomar nota de los significados que ellos aportaban para responder al problema objeto de interés.

Seguramente por eso su selección, ordenamiento y sistematización tal como acaban de exponerse recién se han logrado hacia el cierre de este estudio, y se espera que pueda comprenderse la invitación a considerar su misma presentación como un resultado del trabajo investigativo.

CAPITULO 5 EL PLANTEO PROBLEMÁTICO DE LA INVESTIGACIÓN

El capítulo 1 “El planteo epistemológico de inicio de la investigación” informa las definiciones construidas al momento de presentación del Proyecto doctoral. Aquí se desarrollan sus formulaciones finales (Sirvent, 2003).

Se trata de dar cuenta del replanteo efectuado a partir de las contribuciones que se derivaron de la profundización del estado de la cuestión, el contacto con la empiria y la ampliación de los fundamentos teóricos. Por consiguiente se propone que su lectura, con referencia al planteo de inicio, permita advertir el trabajo de especificación y focalización del objeto y el problema y validar el proceso de su construcción, por una parte. Por otra, que aporte claridad a las definiciones elaboradas.

Se comienza con la enunciación del tema y los propósitos generales; luego siguen las definiciones de los términos implicados en el tema y el objeto de estudio y los supuestos de base derivados de las mismas. A continuación se reformulan el **problema, las preguntas y los objetivos** y, por último las conjeturas en respuesta al mismo.

1. El tema y los propósitos generales

El tema que ocupa a esta tesis se relaciona con las respuestas al “fracaso escolar”. Este problema, que persiste actualmente en nuestro sistema educativo en sus diversas expresiones (no asistencia, bajo rendimiento, repetición y deserción), no constituye su objeto sino la situación abordada por las respuestas educativas que sí interesa conocer. Del amplio campo de respuestas educativas al “fracaso escolar”, este estudio se interesa por las que presentan -dentro del sistema educativo- formas alternativas a las de la escuela convencional. Interesan en particular las de nivel primario de gestión estatal que no se proponen como una instancia terminal para cumplir la obligatoriedad escolar.

Aquí se plantea que entre ellas es posible identificar algunas que funcionan efectivamente como “Espacios Educativos Alternativos”, los cuales constituyen el objeto de estudio de esta investigación.

Uno de los propósitos que orienta la tarea de manera amplia reside en generar conocimientos de utilidad para la comprensión de los lugares que ocupan y los modos en que se desenvuelven en el sistema educativo, las alternativas a lo convencional. Especialmente cuando se dirigen a los niños que han vivido el fracaso dentro de la escuela común.

El otro propósito consiste en que estos conocimientos permitan esbozar un panorama y anticipar las posibilidades que tienen las alternativas educativas a la escuela convencional, ubicadas en el sistema educativo, de favorecer que los niños con experiencias de fracaso escolar aprendan, instalen la confianza en su aprender y desarrollen la autonomía para hacerlo.

2. Las definiciones

Las definiciones de los términos que componen el tema y el objeto de estudio ajustadas con las contribuciones que se han incorporado en el desarrollo de la investigación corresponden a los términos de respuesta educativa alternativa; espacio educativo alternativo; fracaso escolar y aprendizaje.

Las “**Respuestas Educativas Alternativas**” son aquellas organizaciones (Enríquez, 1992; Fernández, 2007)¹²⁹ que, frente al problema del “fracaso escolar”, se ubican dentro del sistema educativo y presentan condiciones diferentes a las condiciones escolares convencionales sobre el supuesto de su incidencia favorable para el aprendizaje de los niños que atravesaron experiencias de fracaso escolar. Su carácter alternativo se define por una parte, con respecto a los rasgos de la idiosincrasia¹³⁰ de las organizaciones de la modalidad y el nivel de referencia. Por otra, con respecto al corpus de pautas y normas que las rigen oficialmente.

Un “**Espacio Educativo Alternativo**” es aquel espacio institucional (Fernández, 2006)¹³¹ constituido en una REA donde se hace posible que, los niños que atravesaron experiencias de “fracaso escolar”, aprendan, logren instalar la confianza en sí mismos al aprender y desarrollar la autonomía para hacerlo.

En ambas definiciones, lo “educativo” alude a la creación y disposición de medios (Mendel, 2004; Fernández, 1998; Winnicott, 1990, 1993, 2003) y apoyos (Manoni, 2000; Kaës, 1985, 2002) orientados a favorecer el aprendizaje. Se lo considera un tipo de experiencia cultural (Winnicott: 1990, 1993, 2003; Ulloa, 1995; Kaës, 1985) donde se despliega un proceso interactivo que compromete al saber (Cols, 2011) y que solicita recursos de los sujetos implicados a la vez que los transforma (Barbier, 1999; 2000). Con lo cual compromete su muerte y vida social y psíquica (Fernández, 2006). Las formas que adquiere lo educativo, entendido en estos términos, se relacionan con las concepciones, el proyecto y el hacer sociales (Castoriadis, 2007) y con las percepciones, las aspiraciones y las modalidades singulares de los sujetos que los portan y llevan adelante (Aulagnier, 2007; Fernández, 2006, 2007; Kaës, 2002).

Aquí “lo alternativo”¹³² señala que las formas imaginadas y dadas a lo educativo, en las diferentes condiciones y aspectos que constituyen a la REA o el EEA en cuestión¹³³, se contraponen a sus formas instituidas (Castoriadis, 2007). Sus fundamentos residen en un diagnóstico de la situación que se aparta del diagnóstico consuetudinario (Fernández, 1989) y en la crítica de lo establecido. Desde esta perspectiva, el término designa una expresión de lo instituyente en la creación de otra forma de ser y existir de lo educativo como instrumento, a su vez, hacedor de otras formas de ser y existir (Castoriadis, 2007) de los sujetos aprendiendo.

El **fracaso escolar** se define, por una parte, como el resultado que no se corresponde con la trayectoria programada para los alumnos en el sistema educativo (Sánchez Cerezo, 1996; Casal y otros, 1998; Perrone y Proper, 2007) y consiste en la repetición, la deserción transitoria o definitiva¹³⁴. Por otra, se considera al fracaso escolar como la experiencia (Charlot, 2006) de frustración (Winnicott, 1990; 1993, Mendel, 1971) y sufrimiento (Manoni, 2000; De Gaudelaj, 2008) vivida por un sujeto que marca al aprender en la escuela (Barbier, 1996; 2000).

De la compleja articulación entre el conjunto de condiciones¹³⁵ que pueden concurrir a su producción se destacan las de mayor interés con respecto a la índole de las cuestiones que preocupan a

¹²⁹El concepto de organización se enmarca en las definiciones propuestas por los autores correspondientes al nivel de la organización presentado en el capítulo 4 “El marco teórico” y en la diferenciación introducida por Fernández (2007) y Enríquez (1992) con respecto al concepto de institución.

¹³⁰Según la conceptualización de Fernández (1999) retomada en el capítulo 4 “El marco teórico”

¹³¹La noción de espacio institucional se referencia en el concepto de Fernández (2006) particularmente y en las perspectivas teóricas que informan el nivel de la institución según se desarrolló en el capítulo 4 “El marco teórico”.

¹³²Diccionario Real Academia Española (2000): del francés *alternatif*; del latín *alternatus*. 1. que se dice, hace o sucede con alternación. 2. capaz de alternar con igual o semejante función. 3. en actividad de cualquier género, especialmente culturales, que se contraponen a los modelos oficiales comúnmente aceptados.

¹³³Se tienen en cuenta las condiciones y los aspectos considerados en el esquema de análisis de las REA que esta investigación propone como contribución en el capítulo 2 “El estado de la cuestión” y que se diseñó en base a la definición de REA, a las categorías elaboradas para describirlas y a los aportes de los estudios consultados, especialmente el de Aron (2003) y el de Fernández (1998).

¹³⁴Se consideran las definiciones presentadas en el capítulo 1 “El planteo epistemológico de inicio de la investigación” y los aportes a ellas correspondientes al capítulo 2 “El estado de la cuestión”, apartado 1 “El fracaso escolar”.

¹³⁵Examinadas con detalle en el capítulo 2 “El estado de la cuestión”, apartado 1 “El fracaso escolar”.

este estudio. Entre ellas, las contradicciones entre las tareas de socialización, subjetivación y enseñanza que la organización escolar ha procurado integrar (Dubet, 2006). También la condición que atañe a cada escuela particular cuando presenta rasgos propios de un contexto alienante a nivel social, intersubjetivo e individual (Castoriadis, 2007) y modos de funcionamiento indicadores de figuras como el síndrome de violentación institucional y la encerrona trágica (Ulloa, 1990; 1995; 2001) o el terrorismo pedagógico (Manoni, 2000; Mendel, 1971). En tales casos, puede esperarse el abuso del recurso a la autoridad (Mendel, 1971 b) y la estructuración de situaciones humillantes (De Gaudelaj, 2008; Erikson, 1993) para los sujetos. Así como una organización del trabajo que dificulte o incluso bloquee las posibilidades del niño de adecuar el contenido de la tarea a sus necesidades y deseos (Dejours, 1992).

Estas configuraciones aluden a la falta de reconocimiento del niño como un sujeto con posibilidades, aspiraciones y necesidades de aprender y su ubicación en el lugar del fracaso (Manoni, 1964; 2000). Por eso dificultan e incluso anulan las posibilidades del niño de establecer un intercambio significativo con el mundo escolar (Winnicott, 1990, 1993; Manoni, 1964, 2000). Además se asocian a un bajo nivel de adaptación del adulto al niño y a la discontinuidad de las oportunidades brindadas para tener experiencias de aprendizaje satisfactorias (Winnicott, 1990, 1993, 2003, Erikson: 1993). Se trata de un otro sociocultural representado singularmente en los docentes y otros actores institucionales que devuelve al niño imágenes invalidantes de él mismo aprendiendo (Barbier, 1996, 1997, 2000; De Gaudelaj, 2008) y que rechaza y desconfirma las imágenes de sí propuestas por el niño al aprender (Watzlawick, 2002). Con lo cual se va deteriorando su identidad como alumno bajo el peso del estigma del fracaso (Goffman, 2003).

A su vez, estas fallas en la provisión ambiental necesaria para el aprendizaje (Winnicott, 1990, 2003, 2010) señalan perturbaciones en las formaciones intermediarias dadas por el grupo escolar, el contrato social escolar y el contrato narcisista (Aulagnier, 2007) que impactan negativamente sobre las relaciones entre el sujeto y la institución educativa (Kaës, 2002). Especialmente, por el exceso de violencia que ellas ejercen al imponer sobre el niño modelos educativos instituidos que se arrogan el poder y la verdad sobre el aprendizaje y le exigen, por consiguiente, el amoldamiento de su acción de aprender a ellos (Aulagnier, 2007).

De las condiciones examinadas se desprende que el fracaso escolar constituye una experiencia de crisis. La ruptura que ella provoca en las relaciones del niño con el sistema educativo, la escuela y el grupo impacta sobre él al modo de un cuestionamiento y amenaza en la continuidad de sí, de sus esquemas de pensamiento y acción y de los lazos de pertenencia y los códigos de referencia que ha establecido (Kaës, 1985). Por eso se la caracteriza por los afectos de displacer (Mendel, 1971; Aulagnier, 2007), sufrimiento y tristeza (Barbier, 2000) y por la vivencia del efecto de lo siniestro (Ulloa, 1995, 2001). Ésta resulta de la combinación de los sentimientos de nulidad, impotencia (De Gaudelaj, 2008), depresión, inutilidad e indignidad por la insatisfacción y la frustración en la tarea de aprender (Dejours, 1992); de insuficiencia en el ejercicio de las habilidades personales e inadecuación en el manejo de las herramientas disponibles (Erikson, 1993 1993; Lozano y Nosei, 2001) con los sentimientos de desamparo (De Gaudelaj, 2008; Ulloa, 1995, 2001), despojo y abandono (Erikson, 1993; Winnicott, 1990, 1993) de sí por el medio escolar.

Por lo cual aquí se considera que el fracaso escolar representa una fuente de vergüenza, como sufrimiento psíquico y social (De Gaudelaj, 2008), que activa e incrementa los temores al desprecio, el engaño, la burla, la exclusión y el abandono, quedar sin saber, en la ignorancia, no ser entendido y verse impedido de avanzar propios de las situaciones de aprendizaje (Fernández, 1998, 2006, 2007). En ese sentido, puede configurarse ante el niño como una escena sin salida debido a que sus fantasías infantiles de rechazo y agresión se hallan confirmadas por una realidad educativa y social de exclusión (Aulagnier, 2007; Kaes, 1985). De allí es posible que el niño vivencie con intensidad las angustias de

fragmentación y castración (Aulagnier, 2007; Kaës, 1985). Todo lo cual concurre a formar una percepción mutilada de sí mismo aprendiendo (Manoni, 2000).

Frente a un impacto de estas características, el sujeto puede defenderse mediante la sumisión y la indiferencia (Winnicott, 1990), inhibiendo la acción de aprendizaje (Barbier, 1996, 1997) o estereotipándola (Dejours, 1992, 2006). O bien mediante conductas antisociales como robar, mentir, destruir (Winnicott, 1990) que involucran la violencia (Mendel, 1971; Dejours, 2006) y el apoderamiento para sobrevivir en un medio que se presenta adverso a la vida (Ulloa, 2001). Entonces el niño provoca, huye y agrede (Kaes, 1985; Byrd, Weitzman y Avinger, 1997), ocultando o bien exhibiendo desafiantemente (Erikson, 1993) y con orgullo (De Gaudelaj, 2008) las conductas prohibidas y castigadas. Desde la perspectiva adoptada, ambos tipos de respuesta se leen como indicadores del rechazo del niño a comunicarse en (Watzlawick, 2002) y adaptarse a (Manoni, 2007) un contexto alienante. En reverso, se interpretan como un llamado que el niño dirige al otro (Manoni, 1964, 2000) guardando alguna esperanza sobre la escuela como un espacio donde desarrollar sus posibilidades de aprender (Winnicott, 1990, 1993). No obstante, van llevando al niño a replegarse sobre sí (De Gaudelaj, 2008; Kaes, 1985) y aislarse (Erikson, 1993; De Gaudelaj, 2008) reduciendo su presencia en el espacio escolar.

Las condiciones que se asocian a la ocurrencia del fracaso escolar y las cualidades que lo distinguen como experiencia permiten estimar que su reiteración a lo largo del tiempo daña las posibilidades del niño de sostener el aprender en la escuela. Se tiene en cuenta aquí la reducción de la capacidad para concentrarse y perseverar en un propósito (Winnicott, 1990, 2003), la represión de la curiosidad (Mendel, 1971) y las dificultades en la toma de la palabra (De Gaudelaj, 2008) hasta las diferentes formas de mutismo, atraso e inhibición de la actividad intelectual (Manoni, 2000; Luzuriaga, 1972; Cordié, 1994; Lozano y Nosei, 2001) e imaginativa. Así como las sensaciones de fatiga (Dejours, 1992; Ulloa, 1995), abulia y despersonalización (Watzlawick, 2002) que generan y cuyo refuerzo mutuo incide negativamente en la cantidad y la calidad del aprendizaje, como proceso y producto (Molina García y García Pascual, 1984; Babini, 1994). También se incluye la disminución de la confianza en sí mismo aprendiendo y en el ambiente escolar (Erikson, 1993; Winnicott, 1990, 1993, 2003) que perturba los procesos de identificación constitutivos de la subjetividad (Winnicott, 1990; Manoni, 1964; De Gaudelaj, 2008) y fundamentales para la socialización (Winnicott, 1990, 1993; Mendel, 1974, 2004) y la apropiación de los niveles de autonomía necesarios al aprender (Aulagnier, 2007). Estos efectos se oponen a la instalación del clima psicoafectivo que hace posible el aprendizaje (Mendel, 1971) y al establecimiento de un espacio interno donde poner lo aprendido (Winnicott, 2003).

De acuerdo a la perspectiva tomada, se trata de manifestaciones indicadoras de los fenómenos de pérdida de poder sobre el acto de aprender (Mendel, 1974) y de la capacidad para las experiencias transicionales (Winnicott, 2003). Ambos se vinculan a una merma de la motivación y los deseos de aprender y a una imagen descalificada de sí aprendiendo (Dejours, 1992; Barbier, 1996, 2000; Aulagnier, 2007) que desalientan la generación de proyectos que impliquen al aprendizaje escolar (Barbier, 1996, 1997, 2000; Aulagnier, 2007)

La lectura efectuada hasta aquí da elementos para esperar que el fracaso se reitere (Watzlawick, 2002; Winnicott, 1990; De Gaudelaj, 2008; Thurlow 1995; Dawson, 1998; entre otros) conduciendo a la reducción de las oportunidades educativas de calidad para aprender dentro del sistema educativo (Goffman, 2003; Walberg y Tsai, 1983) e incrementando la vulnerabilidad del niño (De Gaudelaj, 2008; Kaës, 1985). Con lo cual se refuerza su situación de exclusión en detrimento de las posibilidades de formular demandas sociales y educativas efectivas en el presente y a futuro. (Sirvent, 1992; 2006).

Se define al **aprendizaje** como una acción de construcción de sentido sobre las experiencias (Barbier, 1999, 2000) que el sujeto vive en su encuentro con el mundo (Aulagnier, 2007) y que despliega

con respecto a sus expectativas, vivencias, concepciones, relaciones e imagen de sí. Esta acción se distingue por su cualidad transicional, procedente de la articulación entre la originalidad que aporta el sujeto y su aceptación de la herencia cultural (Winnicott, 2000). También por su carácter de acto poder, que modifica al medio y al sujeto que aprende (Mendel, 1974). Luego por su condición de pasaje privilegiado para que el sujeto ingrese en-, construya a- y se relacione con- el mundo, como un ser único y como integrante del conjunto social (Charlot, 2006).

Desde la perspectiva adoptada aquí, el aprendizaje forma parte del desarrollo del ser humano (Erikson, 1993; Charlot, 2006; Winnicott, 2010) y se funda en las emociones que el sujeto vivencia ante una ruptura en el devenir (Barbier, 1996, 1997, 1999). Las posibilidades de que ocurra se asocian a la compleja articulación de un conjunto de condiciones¹³⁶ entre las que interesa destacar el predominio de las experiencias de aprendizaje placenteras y el deseo de reiterarlas (Aulagnier, 2007) y la disponibilidad de oportunidades de aprender provistas por el medio (Charlot, 2006; Winnicott, 1990, 1993; Manoni, 2000) a nivel institucional, organizacional, grupal, interaccional e individual.

La instalación de la confianza al aprender integra la confianza en sí mismo, en los otros y en el mundo social más amplio. La primera alude a la confianza en las propias capacidades, en que se es aceptable como sujeto aprendiendo y se puede llegar a ser lo que el sí mismo espera y lo que los demás esperan de sí con respecto al aprendizaje (Erikson, 1993). En ese sentido implica una imagen de sí aprendiendo agradable y placentera (Barbier, 2000) favorable al sostenimiento de la dirección dada al aprendizaje a pesar de los tanteos, las incertidumbres y los fracasos (Erikson, 1993). La confianza en los otros y en el mundo social refiere a la confiabilidad que comportan las personas, los recursos, los contenidos y los instrumentos del ambiente externo como apoyos al aprendizaje.

Según se entiende, el desarrollo de la autonomía al aprender supone que el sujeto tiende a regular el ritmo y los modos de llevar adelante las funciones de fundación, representación y realización de esta acción (Barbier, 1996, 2000) mediante la puesta a prueba de diferentes opciones y la elección (Erikson, 1993) de la más adecuada con un intento de transformar lo real en relación con sus necesidades y deseos (Dejours, 2006). Con lo cual, involucra un avance del sujeto hacia la independencia de la intervención y la vigilancia externa cuando está aprendiendo (Winnicott, 1990, 1993). En esta línea, la autonomía corresponde a una forma de relación no alienada con los otros (Castoriadis, 2007) calificada por las posibilidades del sujeto de definir las aspiraciones y las significaciones que lo orientan y que produce al aprender, en cambio de imponerse las perspectivas ajenas como determinaciones ineludibles.

Tal como se ha definido, el aprendizaje concurre al desarrollo global de las potencialidades perceptivas, motoras, intelectuales, afectivas y sociales del sujeto (Winnicott, 1990, 1993; Manoni, 1964, 2000) y opera como motor del aprender (Barbier, 1996). También pasa a formar parte de las respuestas que el sujeto se da al interrogante de quién es (Aulagnier, 2007) y le permiten situarse con respecto a lo que quiere (Manoni, 2000). A la vez que, en virtud de las cualidades referidas, el aprender puede constituirse en una de las dimensiones y apoyos claves del proyecto que el sujeto construye de sí (Aulagnier, 2007) buscando el propio camino hacia el futuro (Manoni, 2000).

3. Los Supuestos de base

¹³⁶Se toman las variables propuestas por Fernández para el estudio del aprendizaje como el resultado complejo de un conjunto de variables completado con las condiciones y los aspectos que esta investigación propone para el análisis de las REA en el capítulo 2 "El estado de la cuestión"

La formulación del problema y las preguntas dirigidas al mismo se enmarcan en un conjunto de supuestos de base que se desprenden de las definiciones precedentes, cuyos fundamentos residen en las conclusiones del estado de la cuestión y las perspectivas teóricas adoptadas.

De partida se considera que el fracaso escolar incide negativamente sobre el aprendizaje del niño en la escuela, bajo las condiciones y en los modos ya informados.

Luego se plantea que las posibilidades del niño de aprender, instalar la confianza en su aprendizaje y de llevarlo adelante con autonomía en un espacio educativo institucionalizado, se relacionan con ser reconocido como un sujeto que puede aprender y vivenciar experiencias de aprendizaje satisfactorias, de manera sostenida a lo largo del tiempo.

Según se entiende, las REA pueden favorecer estas oportunidades gracias a sus cualidades alternativas a los rasgos convencionales de la organización escolar donde ocurrió el fracaso.

No obstante, se advierte que la concreción de esta posibilidad está asociada a la constitución de un EEA en la REA.

Por consiguiente, se supone que es en el EEA donde los niños pueden volver a aprender, instalar la confianza en sus posibilidades de hacerlo y desarrollar autonomía en el proceso.

Mientras que cada REA en cuestión puede favorecer tanto como dificultar la constitución de un EEA que contribuya al despliegue del aprender de los niños con experiencias de fracaso escolar.

4. El problema, las preguntas y los objetivos

En el marco referencial provisto por las definiciones y los supuestos que se acaban de presentar, el **problema** de esta investigación se ha replanteado en los términos que siguen:

¿Cuáles son las posibilidades que tienen las alternativas educativas a la escuela convencional que se ubican en el sistema educativo, de favorecer que los niños con experiencias de fracaso escolar aprendan, instalen la confianza en su aprender y desarrollen la autonomía para hacerlo?

Las **preguntas** a este problema, que mediante el estudio del tema de preocupación se procuran responder, competen a:

- ¿Qué condiciones y movimientos hacen posible que en una Respuesta Educativa Alternativa a la escuela convencional, ubicada en el sistema educativo, se constituya, desarrolle y consolide un Espacio Educativo Alternativo donde los niños con experiencias de fracaso escolar puedan aprender, instalar la confianza en su aprender y desarrollar la autonomía para hacerlo?
- ¿Cuáles son las condiciones y el movimiento en el Espacio Educativo Alternativo generado en una Respuesta Educativa Alternativa ubicada dentro del sistema educativo, que hacen posible que los niños con experiencias de fracaso escolar puedan aprender, instalar la confianza en su aprender y desarrollar la autonomía para hacerlo?
- ¿Qué condiciones y movimientos limitan las posibilidades de que en una Respuesta Educativa Alternativa a la escuela convencional, ubicada en el sistema educativo, se constituya, desarrolle y consolide un Espacio Educativo Alternativo donde los niños con experiencias de fracaso escolar puedan aprender, instalar la confianza en su aprender y desarrollar la autonomía para hacerlo?

Desde estas formulaciones, los **objetivos principales** de la investigación corresponden a:

- Identificar –para un caso y en un estudio descriptivo- las condiciones y describir los movimientos que hacen posible que en una Respuesta Educativa Alternativa a la escuela convencional, ubicada en el sistema educativo, se constituya un Espacio Educativo Alternativo.
- Identificar las condiciones y describir el movimiento en el Espacio Educativo Alternativo constituido en tal marco.
- Identificar las condiciones y describir los movimientos que limitan las posibilidades de que en una Respuesta Educativa Alternativa se constituya, desarrolle y consolide un Espacio Educativo Alternativo.

5. Las conjeturas

En respuesta a los ajustes en el planteo del problema de investigación, se han elaborado conjeturas que tienen su fundamento en las conclusiones del estado de la cuestión y en los aportes correspondientes a las perspectivas teóricas de referencia básica, por una parte, y en las definiciones y los supuestos que se han ido presentando, por otra. Las conjeturas que siguen no vienen a reemplazar entonces sino a completar las conjeturas de partida.

De acuerdo a los señalamientos precedentes, se asume que **las posibilidades de que una alternativa educativa a la escuela convencional favorezca el aprender de los niños con experiencias de fracaso escolar, en el sistema de educación, están asociadas a la constitución de un EEA en una REA.**

Para que esto ocurra, **se considera de relevancia que la REA presente determinadas condiciones** políticas, organizacionales e institucionales de inicio¹³⁷.

En cuanto a **las condiciones políticas y organizacionales**, la disposición de márgenes de autonomía relativamente amplios con respecto a las autoridades y de recursos materiales mínimos para su funcionamiento (Winnicott, 1993; Manoni, 2000; Raywid, 1994).

Con respecto a **las condiciones organizacionales e institucionales**, la existencia de un marco organizativo (Mendel, 2004) del tipo que define a la institución estallada (Manoni, 2000) como para garantizar la adaptación de sus estructuras y movimientos y la diversificación de sus actividades en acuerdo a las necesidades de los sujetos; asegurar las referencias comunes y evitar el aislamiento de la vida social (Winnicott, 1993; Manoni, 2000; Raywid, 1994; Mendel, 2004). En lo relativo a los grupos parece importante su tamaño pequeño (Winnicott, 1993) y no graduado por edad (Raywid, 1994) para promover la socialización y la interacción alrededor del aprendizaje entre pares (Mendel, 1974, 2004).

En cuanto al EEA, se estima que las condiciones y **los movimientos** que pueden concurrir al despliegue del aprendizaje de los niños se asocian particularmente a aquellos que definen a los ambientes suficientemente buenos (Winnicott, 1990, 1993, 2003, 2010) por su orientación global hacia el sujeto y su cuidado en la provisión de oportunidades de aprendizaje.

También parece de especial importancia que el docente actúe con firmeza (Mendel, 2004) y en su estilo se manifiesten los rasgos atribuidos a la figura de la madre suficientemente buena (Winnicott, 1993; 2003) tanto a nivel de la animación grupal como del acompañamiento personal, el apoyo al aprendizaje y la intermediación con otros entornos (Winnicott, 1993; Manoni, 2000; Raywid, 1994; Mendel, 2004).

¹³⁷Se sigue en la presentación de estas condiciones, el esquema que esta investigación propone para el análisis de las REA en el capítulo 2 “El estado de la cuestión”, como una de sus contribuciones.

Dadas estas condiciones y movimientos, puede esperarse que el impacto de la experiencia del fracaso escolar se atenúe gradualmente dando lugar a que los niños comiencen a aprender. A la vez que la vivencia de experiencias satisfactorias al hacerlo les sirve para superar los efectos negativos de ese fracaso. Es posible entonces que cada niño vaya desarrollando un conjunto de procesos favorables al aprender como la interiorización de las mediaciones externas y su establecimiento en carácter de apoyos internos al aprendizaje (Winnicott, 1990, 1993, 2003). También la construcción y el enriquecimiento de sus esquemas operatorios, representacionales y afectivos para llevar adelante con autonomía, los diferentes aspectos y funciones involucrados en la acción de aprendizaje (Barbier, 1996, 2000). Así como la instalación de la confianza en el EEA, en las personas que lo forman y en si mismo (Winnicott, 2003) como un sujeto con potencia para aprender (Mendel, 1974) en el sistema educativo.

De las conjeturas formuladas hasta aquí se deriva que una de **las limitaciones** a las posibilidades de que estos fenómenos ocurran se asocia a la falta de los elementos recién identificados como claves. Otra limitación se relaciona con la inestabilidad o la interrupción de alguno de ellos durante el transcurso de la experiencia de los niños. Con lo cual, el sostenimiento a lo largo del tiempo de las condiciones de la REA, estimadas como necesarias para la constitución de un EEA, y de las condiciones del EEA, consideradas propicias al aprender, representa aquí otra de las cuestiones que se presumen estrechamente ligadas a las posibilidades de las alternativas educativas de favorecer el aprendizaje de estos niños.

CAPÍTULO 6 EL DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo informa sobre las dimensiones de la metodología correspondientes a la estrategia general de investigación y a las técnicas de obtención y análisis de la información empírica (Sirvent, 2003) mediante la presentación del estudio descriptivo de caso efectuado (Selltiz 1965; Saltalamaccia, 2000).

En primer lugar, se exponen los fundamentos de la selección del caso. Luego, se da cuenta de los encuadres (Bleger, 2003) que se adoptaron, siguiendo la propuesta de Fernández (1994, 1998) para el abordaje de lo institucional, y de aportaciones incorporadas desde la etnografía (Rockwell, 2009). En siguiente lugar, se caracteriza el diseño metodológico general con referencia a sus fundamentos epistemológicos. A continuación, se presenta el trabajo en terreno para la obtención de la información empírica con la descripción de las fuentes e instrumentos empleados. En lo que sigue, se informa sobre el diseño de análisis, dando cuenta de sus lineamientos (Souto, 2000; Sirvent, 2003; Mancuso, 2008) y especificando los tipos de trabajos realizados. Más adelante, se detallan los dispositivos, los instrumentos y el modo de trabajo correspondientes al diseño de validación y devolución. Por último, se hace referencia al tipo de actividades involucradas en la reflexión sobre el proceso de investigación y en el análisis de la implicación.

1. Fundamentos de la selección del caso

El caso elegido fue un Grado N (GN) del Proyecto Grados N (PGN) sobre la base de fundamentos sustantivos derivados del estado de la cuestión y de los resultados de investigaciones antecedentes y de fundamentos metodológicos ligados a la accesibilidad del campo.

Los GN interesaron sobre todo por las siguientes características como REA: la población destinataria (niños “desertores” del nivel primario); el fin (reinserción en la escuela común) y la ubicación geográfica y organizacional con respecto a la escuela común (dentro y/o fuera de la escuela e incorporada en diferente grado y modalidad a su funcionamiento).

La selección del GN caso entre el conjunto de grados n en funcionamiento correspondió, en primer lugar, a que se ubicaba en el distrito escolar de la investigación “Dinámicas institucionales en condiciones críticas: el impacto sobre las prácticas: el caso de las 13 escuelas primarias de un distrito urbano marginal de la ciudad de Buenos Aires”¹³⁸. Esta investigación corresponde a la línea de estudios acerca del impacto de condiciones sociales críticas sobre las condiciones y el movimiento institucional en los espacios educativos especializados en el sentido de un desarrollo o un deterioro de los vínculos y el sostén de la tarea institucional primaria (Fernández: 2002, 2004)¹³⁹. La investigación citada constituye el

¹³⁸ Este Proyecto Ubacyt, desarrollado entre 1995 a 2003 bajo la dirección de Lidia M. Fernández incluyó la caracterización sociodemográfica de la zona, un estudio del modo en que los educadores y sus vecinos inmediatos caracterizaban el medio de inserción de las escuelas (la historia y situación en los barrios en que ellas funcionaban) estudios institucionales de cada una de las 13 escuelas y un estudio en profundidad sobre el vínculo de los maestros con la tarea y con los niños.

¹³⁹ Dentro de la línea se incluyen los siguientes estudios dirigidos por Lic. Lidia Fernández: Dinámica y dramática de cátedras universitarias frente al impacto de los grandes números de estudiantes (1988 a 1991); Dinámica de la educación del niño pequeño: el caso de 10 escuelas infantiles de la ciudad de Buenos Aires (1990 a 1993); Evaluación del Proyecto de enseñanza media semi presencial para zonas rurales. Provincia de Chubut (1993 a 1995); Dinámicas institucionales críticas: condiciones asociadas al sostén o deterioro de la tarea institucional primaria en vinculación a la dramática comunitaria (2004 a 2007); Educación y

principal antecedente de referencia para esta investigación doctoral debido a que se deriva de ella. Esto garantizaba el acceso a los materiales de base y de avance sobre la zona y las escuelas y facilitaba el contacto con actores clave para este estudio.

En segundo lugar, interesó particularmente que el GN caso se ubicara a nivel geográfico y organizacional dentro y fuera de la escuela: diariamente en un Centro Comunitario y semanalmente en la escuela. Este rasgo, poco habitual en las REA según los resultados del estado de la cuestión, no lo presentaban todos los grados n del Proyecto GN.

En tercero, se tenían noticias de informantes clave como el Supervisor del distrito y el Director de la Escuela acerca del buen trabajo realizado en el GN caso y sobre los avances de los niños.

En último lugar, fue el caso del estudio exploratorio “Proyectos generados en respuesta a condiciones críticas”¹⁴⁰. Sus resultados aportaban evidencia suficiente para estimar que en ese GN se obtendría material de interés para avanzar en las preguntas de la investigación actual. Esta impresión se reiteró en el análisis del material obtenido durante la jornada de exploración realizada en este GN como posible caso de estudio. Además se disponía, en principio, del conocimiento previo con los actores y luego, del interés y el compromiso del maestro a cargo del GN caso para que se llevara adelante el trabajo de indagación.

2. Los encuadres

En esta investigación se combinan los encuadres situacional e histórico siguiendo la propuesta de Fernández (1996, 1997, 2006) para el abordaje de las organizaciones educativas desde perspectivas institucionales. Ambos componen el esquema diagnóstico que orienta la indagación y el análisis en los “estados de situación institucional” (1989, 2006). De este diseño metodológico se han privilegiado aquí, en primer lugar, los encuadres de estudio. En segundo, el interés por los dos primeros resultados institucionales entre los tres que ocupan a este diseño: los aprendizajes de los alumnos; la mejora de las condiciones institucionales y el desarrollo curricular. En tercer lugar, los campos de análisis definidos por las condiciones externas (el medio social); materiales (edificio, equipamiento e instalaciones); institucionales de base (proyecto, organización y tecnología) y personales (características de los sujetos). Por último, la atención a los niveles manifiesto y latente de significación.

Bleger (2003) define el encuadre como el enfoque sistemático de un fenómeno del que se toma un sector de sus relaciones para estudiar las variables incluidas en el mismo. Por lo tanto privilegia determinados aspectos de la realidad social objeto de estudio y determinadas categorías de pensamiento, a nivel filosófico, conceptual y práctico.

El encuadre situacional, tal como lo define Bleger tomando la teoría de los campos de Lewin, se basa en el supuesto de que un fenómeno es el resultado o el emergente de la totalidad de factores coexistentes y mutuamente dependientes de un campo presente. Entre ellos la historia, que interviene como factor a través de los segmentos de pasado que se actualicen bajo una organización determinada en las condiciones vigentes. En el ámbito de lo institucional, Fernández (1996, 1997, 2006) lo adopta para describir, con respecto a un momento particular: las condiciones, el estilo, la cultura y los resultados institucionales y las relaciones entre ellos, a fin de dar cuenta de la vida institucional tal como se presenta para los actores en tres niveles de significados: de lo percibido y dicho; nivel de lo percibido y

movimientos instituyentes en condiciones socio institucionales críticas. Estudio de caso en una pequeña comunidad isleña aislada (2008-2010).

¹⁴⁰ El estudio exploratorio “Proyectos generados en respuesta a condiciones críticas” (2003-2004) se realizó en el marco de una beca estímulo (UBA) bajo la dirección de Lic. Lidia M Fernández en el marco de la investigación “Dinámicas institucionales en condiciones críticas: el caso de las 13 escuelas primarias”.

silenciado y nivel de lo no percibido –que se detallaron en el capítulo correspondiente al enfoque epistemológico-.

Es decir que, el encuadre situacional se centra en lo que está sucediendo aquí y ahora. En este sentido, el campo es un momento de un proceso cuya comprensión plena se logra al reconstruir ese proceso a partir de los momentos sucesivos (Bleger, 2003). De allí que se optó por articularlo con el encuadre histórico.

De acuerdo a Bleger (2003), este encuadre utilizado fundamentalmente por el método clínico, se interesa por el curso de los fenómenos a lo largo de un período de tiempo determinado con respecto a las relaciones establecidas entre distintos momentos de un mismo fenómeno o entre conductas repetidas o entre distintas conductas en un mismo individuo, por ejemplo, deduciendo un significado común a ellas. Por consiguiente, se centra en la descripción y reconstrucción cronológica de los acontecimientos, las conductas y las circunstancias tal como “han ocurrido” y tal como son narradas por los sujetos. Se trata de producir un relato que de cuenta de “la historia” y de “las historias” identificando sus coincidencias, discrepancias y contradicciones como emergentes de la situación actual. Desde esta perspectiva, las diferentes narraciones requieren ser indagadas en función del campo presente que integran los sujetos.

Siguiendo a Fernández (2006) aquí se lo adopta para describir el modo en que se han configurado las condiciones institucionales y los rasgos del estilo, la cultura y los resultados, identificar sus núcleos más irreductibles y las relaciones entre ellos a lo largo del tiempo. Esta descripción incluye al contexto sociocultural, la situación de origen de la organización, el proyecto fundacional, las etapas históricas, las vicisitudes del proyecto en cada uno de esas etapas y sus logros y concreción actual.

A este modo de abordaje se incorporaron algunos de los rasgos metodológicos propios a los estudios etnográficos, según los caracteriza Rockwell (2009), cuyos supuestos epistemológicos guardan coherencia con los que orientan este estudio.

El primer rasgo reside en el interés general por “documentar lo no documentado”. El segundo en efectuar, para lograrlo, una estancia relativamente prolongada en el campo que permita construir una relación de confianza con los actores para acceder a los diferentes tipos de acontecimientos que viven y aproximarse a los significados que ellos les atribuyen. El tercer rasgo se asocia a dar un lugar central a la observación de la vida cotidiana y a la interacción con los sujetos de la organización caso de estudio. El cuarto rasgo consiste en conjugar el uso de instrumentos sistemáticos, como las entrevistas, con la elaboración de los registros y el diario de campo. El quinto rasgo metodológico de la etnografía introducido aquí es recurrir a los procedimientos analíticos de interpretación de los discursos y las acciones; reconstrucción de las redes de relaciones; contextualización de los fenómenos en diferentes contextos; contrastación de contextos, sucesos y casos, y explicitación de la lógica o el sentido que subtiende los textos producidos.

3. El diseño general

El diseño general del estudio descriptivo del caso GN se enmarca en el modelo de inteligibilidad de los conjuntos humanos organizados (Ardoino) privilegiando el foco sobre el ámbito institucional del objeto (Bleger) –según se detalló en el capítulo sobre el enfoque epistemológico-. El propósito era efectuar avances específicos por nivel de estudio que resultaran de utilidad para producir conocimiento sobre el caso objeto.

En base a ello, se definieron las siguientes unidades para cada nivel:

- nivel institucional: el GN caso como EEA

- nivel de la organización: el GN caso como REA; la Escuela; el Proyecto GN; el Centro Comunitario
- nivel del grupo: el grupo constituido por los niños y el maestro del GN caso
- nivel de las interrelaciones: entre los integrantes del grupo del GN caso; entre las personas pertenecientes a las diferentes organizaciones
- nivel de las personas: cada niño y el maestro del GN caso.

Con este marco, en el diseño de indagación se combinó el uso de instrumentos dirigidos a obtener información empírica sobre una unidad en particular con el uso de instrumentos dirigidos a obtener información sobre las diferentes unidades de estudio. A lo largo del tiempo, se priorizó la búsqueda de material empírico sobre el nivel institucional, el nivel organizacional relativo al GN caso y el nivel de las personas. Mientras se efectuaba un seguimiento de los niveles restantes.

De manera que, al desarrollar el diseño de análisis se contó con material suficiente para describir las unidades de cada nivel. Luego, para formular conjeturas interpretativas y comprensivas sobre el caso desde cada una de ellas. A continuación, para establecer relaciones entre ellas y validarlas.

El diseño general se caracteriza además por incluir como una parte del mismo el diseño de devolución integrado al de validación, siguiendo los lineamientos epistemológicos de las perspectivas institucionales, sobre la investigación como un acto de intervención, y del enfoque clínico, sobre la devolución como un mecanismo de validación (Fernández 2010).

Luego, por el encuadre que orienta la forma de presencia del investigador en el terreno y la posición adoptada en el análisis. Este encuadre, que se basa en los elementos distintivos del enfoque clínico previamente detallado, se define por la discreción, la escucha empática, la suspensión de los juicios evaluativos y de las indicaciones normativas (Fernández 1999). También por el sostén de un nivel adecuado de disociación instrumental (Bleger, 2003) que permita al investigador identificarse con los fenómenos y las personas manteniendo a la vez una distancia suficiente como para utilizar esa identificación como fuente de comprensión, sin confundirse con el otro.

Finalmente el diseño general de este estudio de caso incluyó el trabajo sistemático de reflexión sobre el proceso de investigación y sus efectos sobre el campo y el trabajo de análisis de la implicación.

4. El diseño de trabajo en terreno

Se trata de un “diseño por ciclos de contrato con los sujetos del caso; indagación diagnóstica; elaboración de informes de avance, validación de los avances en reuniones de devolución con los sujetos y reiteración del ciclo hasta la producción del avance final” (Fernández, 1982, 1999).

Las fases de su desarrollo efectivo comprendieron la exploración (año 2005), la indagación (año 2006) y la validación y devolución (año 2007).

En cada una de ellas se combinaron de manera específica diferentes instrumentos de obtención de la información empírica sobre el GN caso. Las observaciones con las que se interrogaron las fuentes primarias de carácter observacional; las entrevistas generadoras de las fuentes de información primaria testimonial; los dispositivos proyectivos expresivos y las pruebas de rendimiento de lenguaje y matemática aplicados a los niños como fuente de su elaboración y la recolección de documentos como fuentes primarias y secundarias.

El cuadro que sigue muestra esta combinatoria de instrumentos para las fases distinguidas junto al detalle de los momentos del año en que se aplicaron los mismos y la cantidad de horas dedicadas a su desarrollo efectivo.

Diseño del trabajo en terreno detallado por fase de implementación

Fase del trabajo en terreno	Un momento del ciclo lectivo	A lo largo del ciclo lectivo	Primera semana de clases	Semana previa al receso invernal	Semana previa al cierre del ciclo lectivo	Horas en terreno
Exploración (2005)						
Entrevistas de indagación	X					8
Observación de jornada completa en GN	X					4
Observación de la vida cotidiana	X					4
Recolección de documentos		X				10
Trabajo en terreno durante la fase						30
Indagación (2006)						
Observaciones de jornadas completas en GN		X	X	X	X	44
Observaciones de temas específicos		X				32
Observaciones de la vida cotidiana		X				100
Subtotal de observaciones						176
Entrevistas de indagación		X	X	X		23
Entrevistas de profundización			X	X		8
Entrevistas de elaboración					X	4
Subtotal de entrevistas						35
Pruebas proyectivas expresivas			X	X	X	46
Pruebas de rendimiento			X	X	X	12
Recolección de documentos		X	X	X	X	20
Trabajo en terreno durante la fase						289
Validación y devolución (2007)						
Entrevista de profundización y elaboración					X	6
Pruebas proyectivas expresivas			X			8
Observaciones de temas específicos		X				12
Observaciones de la vida cotidiana		X				12
Trabajo en terreno durante la fase						38
Trabajo en terreno de las tres fases						353

A continuación se describen los instrumentos de obtención de la información empírica y se especifica el material obtenido mediante su empleo, en cada fase de trabajo en terreno.

Las observaciones

Se realizaron dos tipos de observaciones de carácter no estructurado.

Uno correspondiente a las observaciones sistemáticas efectuadas con audio grabación y registro in situ de:

- jornadas completas en el GN para obtener material que sirviera a la caracterización del suceder y a la captación de la experiencia de los sujetos
- temas específicos para obtener material que permitiera profundizar la caracterización de las cuestiones identificadas como significativas; completar el material insuficiente en alguna de las áreas de indagación; ajustar y corregir las primeras aproximaciones analíticas

El otro tipo correspondiente a las observaciones abiertas de impregnación efectuadas con registro in situ no sistemático y completamiento de registro fuera del campo.

- la vida cotidiana del GN en las distintas organizaciones de inserción para favorecer la captación de los fenómenos no previstos y la ruptura con las tipificaciones y familiarizar con la vida cotidiana y los marcos locales de significado y comportamiento y para seleccionar los temas de observación específica.

Ambos tipos de observaciones se acompañaron con notas escritas en un tiempo lo más próximo posible a la observación, planillas de evaluación del impacto del investigador y la escritura en el diario de itinerancia. Con estos materiales se escribieron las crónicas, basadas en la transcripción textual de las grabaciones y la ampliación del registro in situ con los otros tipos de registro en una primera columna; la anotación de las propias impresiones, en la segunda y las primeras líneas para el análisis, en la tercera columna.

El encuadre sostenido para la observación se basó en la respuesta del investigador a las colaboraciones e intercambios demandados por los actores del caso, manteniendo la abstención de juicios, opiniones y sugerencias sobre las decisiones que “debía” tomarse o las acciones a realizar. Es decir que no se participaba activamente por iniciativa propia.

Durante la fase de exploración se observó una jornada completa de clase.

En la fase de indagación se efectuaron 45 observaciones. *Las observaciones de jornadas completas de clase* (11) correspondieron a la primera semana de clases (5 días); a la semana previa al receso invernal (3 días) y a la última semana de clases (2 días)¹⁴¹. *Las observaciones de temas específicos* (9) en el aula del GN dentro del Centro Comunitario, abarcaron una actividad grupal de lectura; la entrega de libros de cuentos para cada niño; la despedida y la entrega de obsequios por el fin de años; una reunión de madres para la entrega de boletines y una visita de la asistente del Proyecto GN. En la escuela, una actividad integrada con las áreas de informática y de biblioteca; el acto del día del maestro y el acto de clausura. Además se observó una excursión a un local de comidas. *Las observaciones de la vida cotidiana* (25) realizadas en el aula del Centro Comunitario y en la Escuela, se distribuyeron a lo largo del año con una frecuencia semanal.

En la fase de devolución y validación se realizaron 6 observaciones, de temas específicos (3) concernientes a actividades de lectura, plástica y matemática en el aula del GN en el Centro Comunitario y de la vida cotidiana (3) allí.

Las entrevistas

Se efectuaron tres tipos de entrevistas en profundidad

- de indagación para obtener material de utilidad a la identificación y comprensión de los significados que los sujetos atribuyen a su experiencia en el GN caso con protocolos diferenciados por posición institucional
- de profundización para la validación de los avances
- de elaboración para favorecer la resignificación de los fenómenos vividos y estudiados

Su encuadre corresponde al de una entrevista abierta de orientación operativa trabajada como dispositivo analizador (Lapassade, 1979). Como tal, el sujeto indagado “dueño del espacio de la entrevista” (Fernández, 1989) decide el orden, la dirección y la profundidad con que trata los temas. En correspondencia, el investigador procura suspender sus juicios y deseos, circunscribiendo su

¹⁴¹No fue posible completar la semana de 5 días de observación según lo planificado debido a los paros docentes.

intervención a los pedidos de ampliación de la información, la aclaración de significados, la comprensión y captación de los núcleos de significado y el cuidado del clima de la relación.

Bajo este encuadre, las consignas funcionan para el entrevistado como estímulo orientador y para el investigador como esquema de contextualización de lo dicho que además facilita la escucha de lo novedoso.

La entrevista está organizada en los siguientes momentos: presentación; consigna general; síntesis del investigador y profundización o ampliación de los puntos que el sujeto considere necesarios y cierre.

Las áreas de indagación, precisadas con respecto a la posición institucional ocupada por cada actor, incluyeron: la organización de pertenencia; la historia del GN; los rasgos del GN como organización; la relación de la organización con el GN; la relación personal con el GN; los niños del GN; los resultados del GN.

Las entrevistas fueron grabadas y acompañadas con planillas de registro de los climas y comportamientos durante su desarrollo.

En **la fase de exploración** se tomó una entrevista de indagación al supervisor del distrito escolar XXI, ya retirado, y al maestro del GN.

Durante **la fase de indagación**, se efectuaron 23 entrevistas. A lo largo del año se realizaron las *entrevistas de indagación* (20) a los actores de las organizaciones implicadas. Del GN caso al maestro; las madres, abuelas y tías de los niños. De la escuela, al director; la secretaria; la maestra bibliotecaria; la maestra de informática; la maestra de música; las maestras de 7º grado y la auxiliar de la escuela. Del Centro Comunitario, a la directora y el portero. Del Proyecto GN, al coordinador técnico y a la asistente técnica y del distrito escolar, al supervisor. Las entrevistas de profundización (2) y la entrevista de elaboración (1) fueron tomadas al maestro del GN caso.

En **la fase de validación y devolución** se tomó 1 entrevista de elaboración al maestro del GN.

Los dispositivos proyectivos expresivos

Estos dispositivos se dirigieron a obtener materiales sobre las experiencias vividas por los niños, los significados que les atribuían y las impresiones y sentimientos asociados a ellas. Los dispositivos empleados aquí (Fernández, 1974, 1986) consistieron en:

- el dibujo de escenas: sobre acontecimientos buenos y malos vividos en la escuela, por una parte, y en el GN, por otra.
- la narración de una fábula: sobre la vida en el GN que incluía la selección de los protagonistas y los animales que los representarían y el lugar, la elaboración de la historia, la moraleja y el título.
- la construcción de un mapa: que incluyera al hogar, al GN, la escuela y los lugares significativos a elección

Todos supusieron la presentación de la investigación, las consignas y el encuadre y, como requisito previo, el acuerdo de los niños. Su realización fue individual. En el caso de los dibujos, siguió una recorrida en silencio observando las producciones colocadas en las paredes del aula. Luego de un intercambio abierto, se concluyó invitando a proponer títulos para la exposición grupal.

Durante la aplicación de los dispositivos se registraron sistemáticamente los intercambios y los climas prevaecientes. Con posterioridad, se completaron planillas de evaluación del impacto sobre el

investigador.

En la **fase de indagación**, se obtuvieron un total de 69 producciones correspondientes a los dibujos de escenas (37) en el GN y en la escuela y a las fábulas (21), tomados durante las tres semanas del ciclo ya distinguidas. A este material se sumaron los mapas del GN (11).

En la **fase de validación y devolución** se obtuvieron 36 producciones consistentes en los dibujos (32) de escenas en el GN y en la escuela y en las fábulas (4) tomadas a los niños que habían asistido al GN cuando se realizó la fase indagatoria.

Las pruebas de rendimiento

Se tomaron pruebas de rendimiento en lenguaje y en matemática para documentar los avances de los niños en cuanto al dominio específico de dichas áreas, por una parte, y de las habilidades básicas para realizar las actividades propuestas, por otra.

Ellas se realizaron durante la fase de indagación en los tres momentos del año especificados obteniéndose un total de 21 pruebas completas por área.

El registro y la recolección de documentos

Este relevamiento dirigido a obtener material útil a la descripción de las condiciones y los resultados del caso y las organizaciones involucradas incluyó documentos primarios; materiales de base del estudio exploratorio y de la investigación antecedente en el distrito, y documentos secundarios consistentes en los informes de avance de ambas investigaciones. Se efectuó mediante la búsqueda sistemática y la recepción de los materiales ofrecidos espontáneamente por los actores.

En la **fase de exploración**, se recopilaron los informes (3) de Altopiedi, M y Kalik, M (1999) *Las escuelas del distrito XXI: historia y situación. Informe de Síntesis de la Escuela X*. Proyecto Ubacyt. Dir. Fernández, L “Dinámicas institucionales en condiciones críticas el impacto sobre las prácticas”; Durantini Villarino, C (2004). *Informe de avance final Proyectos en respuesta a dinámicas institucionales en condiciones críticas*. “El caso del Grado de Nivelación en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires”. Beca Estímulo con sede en Proyecto Ubacyt Dir Fernández, L “Dinámicas institucionales en condiciones críticas el impacto sobre las prácticas” y de Fernández, L y equipo (2000) La inserción socio institucional de las escuelas o acerca de los barrios del distrito como campo educativo. Proyecto Ubacyt Dir. Fernández, L “Dinámicas institucionales en condiciones críticas el impacto sobre las prácticas”.

Durante la **fase de indagación**, se reunieron documentos primarios (13) y secundarios (6). Los primeros comprendían las autorizaciones para la asistencia de los niños al Centro Comunitario; planilla de informe al Equipo de Orientación Escolar; la planificación anual del maestro y el inventario de la biblioteca escolar, por una parte. Por otra, los boletines de calificaciones y las evaluaciones de los niños junto a producciones suyas como láminas; cuadernos; materiales de las actividades realizadas en clase; los productos del Proyecto de integración con informática y la tarjeta de invitación al acto escolar. También los Planes institucionales de la Escuela; el Proyecto de creación y la Reglamentación oficial del Proyecto Grados de Nivelación. Además se tomaron fotografías de distintas actividades.

Los documentos secundarios correspondieron a los informes que siguen: De la Corte, S (1999) *Caracterización socio demográfica de la Ciudad de Buenos Aires con especial referencia al distrito XXI*. Proyecto Ubacyt. Fernández, L. (Direcc). “Dinámicas institucionales en condiciones críticas el impacto sobre las prácticas”; Censos, cuadros, relevamientos y anuarios estadísticos; Fernández, L Direcc). y equipo. (1998) *Villa Lugano en la memoria: sobre recuerdos y olvidos*. Proyecto Ubacyt Fernández, L “Dinámicas institucionales en condiciones críticas el impacto sobre las prácticas”; Fernández, Direcc). L y equipo (1999) *Villa Lugano en los documentos*. Proyecto Ubacyt Fernández, L Direcc). “Dinámicas institucionales en condiciones críticas el impacto sobre las prácticas”, Fernández, L Direcc). y equipo

(2000) *Villa Lugano hoy, un barrio y muchos barrios*. Proyecto Ubacyt. Fernández, L “Dinámicas institucionales en condiciones críticas el impacto sobre las prácticas”; Fernández, L y equipo (2003) *Dinámicas institucionales en condiciones críticas. Un aporte al conocimiento a partir de estudios realizados con la colaboración de los educadores del distrito XXI durante el período septiembre 1995-octubre 2002*. Proyecto Ubacyt Fernández, L Direcc). “Dinámicas institucionales en condiciones críticas el impacto sobre las prácticas”.

5. El diseño de análisis

Este diseño se basa en una lógica inductiva (Sirvent, 2003) de tratamiento de la información empírica por lo cual la elaboración de categorías y proposiciones estuvo orientada a generar conocimiento sobre el objeto. Esta lógica supuso un proceso de abstracción creciente (Sirvent, 2003) en que las construcciones y los esquemas conceptuales construidos se revisaron y contrastaron constantemente para afinar su adecuación a la realidad en estudio (Sirvent, 2003) y para precisar sus fundamentos y validarlos (Mancuso, 2008).

La contrastación se ha tomado como un proceso de contextualización de los enunciados producidos dirigido a redefinir su pertinencia como lecturas efectuadas sobre la empiria y a precisar sus valores veritativos, por una parte, y a rectificar y afinar las relaciones entre ellos introduciendo proposiciones y contextos alternativos a los ya considerados por otra, (Mancuso, 2008).

Para la evaluación de los resultados finales se tuvieron en cuenta los criterios sintetizados por Mancuso (2008). A saber, que las proposiciones fuesen: lógicamente correctas (no contradictorias y consistentes); semánticamente claras y precisas (sin ambigüedades); gnoseológicamente potentes (con potencia explicativa); metodológicamente contrastables (en este estudio según los criterios del enfoque clínico institucional); contextualmente coherentes (consistentes y compatibles con el conocimiento precedente) (Mancuso, 2008: 156).

El desarrollo de este proceso analítico combinó la lectura de tipo comprensiva de los diferentes niveles de significado dados a los fenómenos (Fernández, 2006) con la interpretativa. La comprensiva hace énfasis en la captación de los significados que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones en la trama histórica y social que los enmarca y sirve de marco de referencia (Sirvent, 2003). Esto requiere incluir los hechos estudiados en los movimientos que operan como su contexto (Sirvent, 2003), reconstruyéndolos desde el interior de los fenómenos y desde el interior de los sujetos involucrados en la realidad que interesa conocer (Souto, 2000), lo cual incluye al investigador (Sirvent, 2003). Se trata de una mirada con foco en el acontecer de la dramática (Bleger, 2003) es decir, en la experiencia humana tal como es vivida por sus protagonistas.

La lectura interpretativa se implementa por dos vías. Una pone en juego los significados construidos a través de la lectura comprensiva con las referencias del marco teórico a las que aluden los datos y las comprensiones producidas (Souto, 2000). La otra vía construye sentidos potenciales, cuya pertinencia y validez se define, con frecuencia, retrospectivamente y en base a criterios de evidencia interna o coherencia intrínseca entre las configuraciones concernientes al fenómeno observado (Blanchard Laville, 2005). Lapassade (1979), en la misma línea, designa la reinscripción del “índice” de la experiencia –fragmento precisado por el análisis- en la “cadena de asociaciones” de la cual ha sido tomado, como una condición para su interpretación.

De estos lineamientos generales del análisis se ha derivado un diseño compuesto por fases de aproximaciones sucesivas a los materiales. Este proceso en espiral (Sirvent, 1999) supuso trabajar en

continuo sobre el material empírico obtenido acerca del GN caso y sobre el material analítico producido en las fases precedentes.

Como resultado de **las fases centradas en la lectura** de los materiales del caso, se contó con fichas de contenido, índices temáticos, resúmenes y documentos de base de datos.

Durante las **fases centradas en la descripción y el análisis**, se trabajó en el ordenamiento de la información disponible sobre el GN caso y cada una de las organizaciones de inserción; la elaboración de descripciones analíticas; el análisis temático de contenido; la construcción de periodizaciones y la representación gráfica.

Las “descripciones analíticas”, según las designa Rockwell (2009), contienen descripciones extensas, concentradas, detalladas y articuladas de un hecho observado o de situaciones recurrentes en orden a las preguntas de la investigación. Se las ordena utilizando las categorías analíticas que se van construyendo y conservando a la vez los detalles particulares y las expresiones “locales” de los actores. Luego, estas objetivaciones escritas de la realidad, apoyadas sobre una selección cuidadosa de las observaciones, los testimonios y los registros, fueron sometidas a sucesivos análisis. Estos se dirigieron al ajuste y la construcción de relaciones que, bajo las exigencias de coherencia y consistencia conceptual, permitiesen dar cuenta más acabada de la complejidad de los fenómenos estudiados.

De estos trabajos resultaron dimensiones para el análisis de los fenómenos identificados, sistemas categoriales, descripciones analíticas y gráficos que fueron sometidos a nuevas revisiones y ajustes.

En las **fases centradas en la triangulación**, se combinaron los datos obtenidos con cada tipo de instrumento, los datos obtenidos con diferentes instrumentos y los materiales resultantes de las sucesivas fases de trabajo. En este proceso se recurrió fundamentalmente al análisis comparativo, que permitió agrupar los datos y refinar las categorías y elaborar las conjeturas en respuesta a las preguntas de la investigación, por una parte. Por otra, a la contrastación de los sucesivos avances en las propuestas conjeturales que permitió controlar y validar los resultados.

Así se produjeron los informes de avance parcial sobre el GN caso hasta concluir con el Informe de Avance Final.

En las **fases centradas en la comunicación**, se presentaron los resultados parciales a nivel general o sobre un tema o cuestión particular, producidos sobre todo en las dos últimas fases de aproximación a los materiales para su discusión y examen crítico. Los interlocutores consultados para el control y la validación fueron: la directora de tesis –a lo largo del proceso-; investigadores tesistas con enfoques teórico metodológicos institucionales y la misma directora de tesis –periódicamente-; el maestro del GN caso –en momentos puntuales del trabajo en terreno-; especialistas¹⁴² en diferentes temáticas y/o perspectivas teóricas –en momentos puntuales del proceso de análisis-; ateneos de investigadores becarios –en convocatorias puntuales durante el proceso de investigación-.

Como resultado se produjeron síntesis de los intercambios y pautas de trabajo.

El cuadro que sigue especifica las producciones resultantes de cada fase de aproximación a los materiales.

Diseño de análisis detallado por fases de aproximación

Fase del análisis	Material	Nº
Fases centradas en la lectura		

¹⁴²Ellos se citan en el cuadro de síntesis sobre el diseño de análisis

Fichas		
Biográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha biográfica por niño • Ficha biográfica del Maestro 	13
De Trayectoria	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trayectoria por niño • Ficha de trayectoria del Maestro 	13
Resúmenes	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen de cada jornada observada (durante la fase de indagación) con detalle de eventos críticos 	45
Documentos de base	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos con el total del material de observación, entrevistas espontáneas y conversaciones para: La Escuela El Centro Comunitario El Proyecto GN Las familias • Documento con el material de las conversaciones fuera del marco de entrevista, con el Maestro 	5
Índices temáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Índices para cada documento primario y secundario recolectado (en las fases de exploración e indagación en terreno) 	22
Fase centrada en la descripción y el análisis		
Sistemas categoriales	<ul style="list-style-type: none"> • del material de Observación • del material de Entrevistas por entrevista y por actor • del material de pruebas proyectivas expresivas • del material de Documentos primarios 	
Gráficos	<ul style="list-style-type: none"> • Líneas de tiempo de las organizaciones y contextos barriales GN La escuela El Centro Comunitario El Proyecto GN El barrio Villa 20 El barrio Villa Lugano 	6
	<ul style="list-style-type: none"> • Líneas de tiempo anual del GN caso 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Líneas de tiempo de la jornada diaria en el GN caso 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de ubicación organizacional del GN caso 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de ubicación en el espacio geográfico 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Planos del aula con las modificaciones del mobiliario y la decoración 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • Gráfico de los movimientos grupales e individuales a nivel físico e 	10

	interaccional en el aula	
	<ul style="list-style-type: none"> Gráfico de climas grupales a lo largo de la jornada y del año 	5
	<ul style="list-style-type: none"> Gráficos de la dinámica del GN caso con cada organización a lo largo del año 	25
	<ul style="list-style-type: none"> Gráficos de la dinámica grupal a lo largo del año (cantidades correspondientes a las versiones finales de cada gráfico, no se incluyeron las versiones de avance) 	5
Descripciones analíticas	<ul style="list-style-type: none"> Descripción de: <ul style="list-style-type: none"> Primera semana de clase Semana previa al receso invernal Semana previa al final del ciclo lectivo 	3
	<ul style="list-style-type: none"> Descripción de cada Tiempo del devenir interno en el GN caso a lo largo del año Descripciones de las visitas a la Escuela 	5
		5
Fases centradas en la triangulación		
Informes parciales	Informes del GN caso	8
Informe de devolución	Informe para el maestro	1
Informe de avance final	Informe del GN caso	1
Fases centradas en la comunicación		
Síntesis de intercambios y pautas de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> Reuniones de trabajo con la directora de tesis (por mes aprox) Ateneos de investigadores tesistas con enfoque institucional Entrevistas de profundización y elaboración con el maestro Consulta a especialistas: 	2
	Dra Estela Cols	5
	Dra Mariana Altopiedi	4
	Dr Jorge Canteros	3
	Dra Rosa M Romo Beltrán	1
	<ul style="list-style-type: none"> Ateneos de investigadores becarios 	1
		3

6. El diseño de devolución y validación

En el apartado referente al diseño de trabajo en terreno se incluye la devolución y validación como una de sus fases y se mencionan los instrumentos empleados: la entrevista, la observación y las pruebas proyectivas expresivas. En el apartado sobre el diseño de análisis, se alude a ellas como medio de comunicación dirigido a validar los avances efectuados. Aquí se la presenta como una instancia con estatus propio en el proceso investigativo de encuadre institucional (Fernández, 1994; 1998). Para eso

se describen los dispositivos específicamente diseñados con estos fines informando los instrumentos, los materiales y el modo de trabajo llevado adelante. También se refieren los instrumentos orientados sobre todo al seguimiento.

El dispositivo “Abordaje de las crónicas de observación de clase” se orientaba a obtener material para la revisión y el avance en la descripción; la interpretación y la comprensión de lo escuchado y lo observado durante las jornadas. Se trataba de validar las cuestiones consideradas de relevancia y/o recurrentes, en ese carácter, avanzar en su descripción y comprensión como rasgos bien de la dinámica del grupo, bien de la acción de este maestro e identificar los elementos a los que él apelaba para fundamentarla.

Este dispositivo se aplicó durante la fase de indagación en los momentos del año correspondientes al inicio, la mitad y el final de las clases.

Los materiales empleados en cada una de estas ocasiones fueron el documento “*Cuestiones de interés, regulares, recurrentes o significativas en la dinámica del GN y en el desempeño del maestro*” donde se listaban estas cuestiones con sus referentes empíricos a modo de ejemplo; la crónica completa de una observación de clase donde estas cuestiones aparecían representadas con mayor claridad, riqueza y diversidad y la pauta de entrevista.

El trabajo comenzaba con la lectura de la crónica completa de observación de clase dando lugar a los comentarios espontáneos del maestro sobre el estilo narrativo de la crónica y el sentido atribuido a los hechos, los tonos y los gestos de los actores. Luego se indagaban sistemáticamente las cuestiones recurrentes y significativas que habían sido identificadas.

El dispositivo “Reconstrucción narrativa de la experiencia” se proponía favorecer la emergencia de material para la elaboración, es decir, el análisis y la resignificación de las vivencias atravesadas a lo largo del año de clases compartido con la investigación.

Este dispositivo se aplicó al finalizar la fase de indagación.

Los materiales se componían de las reconstrucciones individuales de los acontecimientos significativos, efectuadas por el maestro y la investigadora junto a una pauta de entrevista orientadora.

El trabajo se realizaba en una reunión organizada en dos momentos. Un momento focalizado en la comunicación de los sucesos evocados y otro, en el intercambio, los señalamientos, los análisis, los comentarios y las preguntas.

El dispositivo “Presentación de los avances en respuesta al problema de estudio” tenía por objetivos brindar un material útil para volver a pensar la “realidad” mediante la comunicación de los avances efectuados en la descripción y el análisis del caso y en sus aportes al problema de investigación y a su vez, obtener material para ratificar, ajustar, rectificar o complementar dichos avances.

Este dispositivo se concretó como cierre de la fase de trabajo en terreno correspondiente a la devolución y validación.

El material consistió en el Informe de devolución “*La vida en GN. A través de la historia, la vida cotidiana y el estilo del maestro*”, centrado en los cambios que el “GN” parecía efectivamente favorecer en los niños y en las condiciones y los modos con que lograba hacerlo. La primera parte del informe reconstruye el proceso de investigación para contextualizar la participación del maestro, explicitar la relevancia de su colaboración y dar cuenta del marco referencial del investigador. Las siguientes presentan los temas identificados como organizadores de la “vida del GN” en relación con la historia, la

vida cotidiana y el estilo del maestro. La última parte introduce la voz de uno de los niños, a través de la fábula que produjo, para resignificar la comprensión del “GN” como espacio educativo.

El trabajo con este documento comenzaba con la presentación por parte de la investigadora. Luego se daba lugar a una exploración abierta del maestro, invitándolo a hojear el informe, detenerse según sus intereses y formular las inquietudes, preguntas o señalamientos que le surgiesen. Para continuar con la lectura comentada de los contenidos y la indagación de las impresiones del maestro acerca de las propuestas analíticas expuestas. Al finalizar la tarea, se le entregó el Informe de devolución.

Los instrumentos utilizados para el seguimiento que se llevó adelante durante el año de clases distinguido como la fase de devolución y validación del trabajo en terreno, radicaron en las pruebas proyectivas expresivas y en las observaciones de temas específicos y de la vida cotidiana.

Con la toma de **las pruebas proyectivas expresivas** consistentes en el dibujo de escenas y la narración de fábulas se procuraba obtener material para validar las interpretaciones efectuadas acerca de las experiencias vividas por los niños, los significados que les atribuían y las impresiones y sentimientos asociados a ellas y contrastarlas y resignificarlas en el nuevo contexto de sentido dado por el inicio de un nuevo año en el GN.

Ellas se tomaron al inicio del año a los niños que habían asistido al GN durante el año anterior y continuaban haciéndolo y a un niño que fue reinsertado en una escuela en el mes de marzo y retornó al GN junto al maestro al mes siguiente debido a sus “problemas escolares de conducta”.

La pauta y el modo de trabajo se mantuvieron constantes a excepción de que las pruebas fueron tomadas en situación individual.

A través de **las observaciones de temas específicos y de la vida cotidiana** se atendió a la obtención de material para validar, por contrastación, los rasgos identificados como propios del estilo de este maestro y las conjeturas formuladas acerca de su relación con las cualidades de la dinámica y la vida cotidiana en el GN.

El uso de este instrumento respetó el diseño y el encuadre aplicados durante la fase de indagación.

7. La reflexión sobre el proceso de investigación y el análisis de la implicación

Ambas tareas hallan su fundamento epistemológico en la hipótesis del conocer como la praxis de un sujeto social con un proyecto político anclado en un contexto histórico y de un sujeto psíquico marcado por el deseo de saber. En este marco se plantean como propósito general contribuir a la lucidez y la autonomía del pensamiento. Por lo cual su desarrollo, procuró atender a los diferentes niveles de implicación comprometidos en las actividades de conocimiento y a los diversos aspectos del proceso investigativo. Las elaboraciones derivadas de este trabajo se aplican además al análisis del caso, la construcción del objeto y la toma de decisiones en cada etapa de la investigación.

En estos lineamientos se encuadraron las reuniones con la directora de tesis, los encuentros con otros tesisistas bajo la misma dirección y la escritura del diario de itinerancia. Con diferentes énfasis según los momentos de su realización, estas instancias de reflexión y análisis se orientaron a promover la externalización y la puesta en cuestión de las formas establecidas de pensamiento. También a facilitar la diferenciación de los datos externos e internos y la identificación, entre los segundos, de aquellos recuerdos, emociones y percepciones activados y de referencia para las cuestiones que preocupan. Así como a permitir la anticipación y la elaboración del contacto y el impacto con las exigencias, los

materiales y los sujetos involucrados en las sucesivas etapas investigativas. Además estuvieron dirigidos a establecer y sostener una vigilancia constante para contribuir a la rigurosidad y la coherencia del estudio.

Las reuniones con la directora de tesis se realizaron con una frecuencia mensual en promedio, a lo largo de este estudio. Su abordaje consistió en la preparación de estados de situación; la planificación de la etapa a iniciar; la anticipación y el planteo de las dificultades, necesidades, asuntos pendientes; la identificación de los recursos y apoyos requeridos; el intercambio de cuestiones de orden metodológico, teórico, epistemológico y sustantivo. El desarrollo de estas actividades se basaba en la reflexión sobre el proceso de investigación como modo de trabajo y apelaba como referencia constante al análisis de la implicación de la tesista y de la directora, desde sus respectivas posiciones.

Los encuentros de tesistas (de 2 o 3 Jornadas intensivas) bajo la misma dirección contaron con la participación de estos investigadores¹⁴³, la directora y en algunos de los ateneos, un investigador externo en carácter de comentarista. Las temáticas abordadas correspondieron a “Avances sustantivos y metodológicos” (2005); “La salida a terreno” (2006) y “Los resultados empíricos” (2008), “La escritura de la tesis” (2010). El trabajo partía con la presentación de los proyectos, los avances y las dificultades e interrogantes, continuaba con el intercambio sobre cada estudio y cerraba con los comentarios generales y una evaluación grupal. En este marco se abordaron cuestiones sustantivas y metodológicas dando lugar a instancias de reflexión sobre el proceso de investigación y de análisis de la implicación.

La escritura del diario de itinerancia, libre y siguiendo consignas especiales se mantuvo a lo largo del proceso investigativo, en las fases de inicio y cierre de sus diferentes etapas y ante el enfrentamiento de algún tipo de dificultad.

En la escritura libre se atendió al registro de las sensaciones, los sentimientos, los temores, los deseos y los sucesos significativos también de las escenas fantaseadas, las dificultades anticipadas y de las relaciones establecidas con la biografía y con las experiencias atravesadas en la investigación.

En la escritura según consignas especiales, se propuso la evocación de experiencias de la historia familiar, la biografía escolar y la trayectoria profesional del investigador ligadas al fracaso escolar, los niños de sectores marginales, las REA y la pobreza. También la caracterización de los niños con experiencias de fracaso escolar y de los niños que desarrollan sus posibilidades de aprender. Luego, la anticipación de los nuevos momentos del trabajo en terreno (el primer día en el GN caso, la partida, por ejemplo) así como la reconstrucción del año compartido con el GN caso. Además de la realización de pruebas proyectivas expresivas (los dibujos, la fábula y el mapa tomados a los niños del GN caso y de un cuadro de frente, en movimiento y en reverso).

A través de ambas modalidades de escritura se produjeron relatos, dibujos y descripciones de recuerdos, impresiones, sensaciones y vivencias. Un segundo tipo de materiales fueron las categorizaciones temáticas, los análisis y las reflexiones sobre ellos. El tercer tipo de materiales consistió en las síntesis descriptivas y en los análisis del conjunto de los escritos.

De manera que, las reuniones con la directora, los encuentros de tesistas y el diario de itinerancia funcionaron como analizadores de la experiencia investigativa precipitando la emergencia de significados y contribuyendo a la lectura en diferentes niveles. Su potencial como tales pareció incrementarse gracias a las combinaciones establecidas entre ellos como resultado de la reflexión sostenida sobre la praxis o en el marco de consignas de trabajo dirigidas a tal fin. Así, por ejemplo, la escritura en el diario posterior a las reuniones con la directora permitía seguir elaborando los temas, aspectos o hechos abordados allí. Mientras que el intercambio mantenido durante un encuentro de

¹⁴³Paola Valdemarín (UNPA); Marcela Iczowitz (UNCO); Nora Yentel (UNCO); María José Acevedo (UBA); Nora Goggi (UBA); M Cristina Alonso (UNNE); Silvia Ormaechea (UNNE)

tesistas mostró la relevancia de elementos de la biografía que habían pasado inadvertidos en la escritura del diario de itinerancia. En oportunidades como esta última, puede decirse que la articulación misma entre las reuniones, los encuentros y el diario operó como catalizadora de significados, aspectos y dimensiones hasta entonces deformados, ocultados, vedados o inmovilizados por explicaciones, olvidos y omisiones de distinto tipo.

Con lo cual, las aperturas dispuestas por cada una de estas instancias y las intermediaciones entre ellas demandaban, obligaban y a la vez, aseguraban la reflexión permanente sobre el proceso de investigación y el análisis continuo de la implicación posibilitando el avance del trabajo investigativo.

Segunda Sección: El caso estudiado. Acerca del GN

INTRODUCCIÓN

Esta **Segunda Sección: El caso estudiado. Acerca del GN** informa los hallazgos del estudio descriptivo de caso efectuado en el año 2006 para responder al problema de investigación.

El grado GN (de aquí en adelante GN), caso de estudio, estuvo formado por un grupo de 12 niños, 9 varones y 3 niñas de 6 a 13 años. Su llegada al GN se acompañaba del sufrimiento de las experiencias de fracaso escolar dadas por la repetición reiterada y la deserción, y en dos casos, por no haber asistido nunca a la escuela. Todos vivían situaciones de vulnerabilidad social ligadas a la inmigración y la residencia en una villa de emergencia de la Ciudad de Buenos Aires. El maestro que los recibió y acompañó a lo largo del año 2006, comenzaba su tercer año como docente del GN.

El GN caso pertenecía a la organización Proyecto GN (de aquí en adelante PGN) creada en el año 2000 por un grupo de maestros, directivos escolares y referentes sanitarios y sociales. Uno de los cuales la coordinó hasta el año 2004 inclusive, el primero posterior a su oficialización. Luego tomó la responsabilidad una coordinadora y nuevos asistentes técnicos. Entre ellos la asistente a cargo del GN caso.

El propósito de PGN consiste en brindar servicio educativo a los niños que no asisten a la escuela, con el propósito de integrarlos a ella. Para alcanzar estos fines, su plan de acción se basa en la articulación del trabajo en el grado de nivelación con la participación de los niños en las actividades (materias curriculares, actos, excursiones, etc) que se acuerden con la escuela primaria común de referencia para ese grado.

El GN caso pertenecía a la Escuela X, la única del distrito escolar correspondiente al barrio de Villa Lugano que contaba con GN. El director que la había conducido por más de 20 años se retiró a inicios del 2006 siendo sucedido por tres equipos diferentes. El establecimiento atendía a una población aproximada de 900 alumnos, alrededor de 250 de ellos en condición de sobre edad. La mayoría de los niños residían en el barrio de emergencia Villa 20, ubicado aproximadamente a 5 cuadras.

En ese barrio funcionaban los dos grados de nivelación de la Escuela X. En el año 2006, el GN caso trabajó como primer ciclo de la educación básica durante el turno tarde. El aula que ocupaba se hallaba en un Centro Comunitario (en adelante, CC) cuya dirección estaba a cargo de una trabajadora social desde el año 2004. Este CC dependía de la parroquia levantada por el movimiento de los curas del Tercer Mundo en la década del 70.

En los capítulos que componen esta segunda sección se reconstruyen, mediante descripciones y análisis, los fenómenos seguidos a lo largo del estudio del GN caso durante el año 2006. Ellos han proporcionado elementos claves para responder al problema de esta investigación y, con ello, los fundamentos empíricos de la tesis que se sostiene más adelante.

El capítulo 7 El Proyecto GN se centra en la descripción y el análisis del proyecto y estructura oficiales. El proyecto, con respecto a la idea que elabora, sus fundamentos y la tesis contenida en su fin. La estructura en cuanto al grado de formalización de las normas y los procedimientos y a la complejidad de la distribución de las tareas y responsabilidades.

El **capítulo 8 Los niños y el maestro del GN caso** presenta a los niños y al maestro del GN caso. Para conocerlos, se reconstruyen sus recorridos de vida incluyendo los acontecimientos familiares, la trayectoria escolar y las condiciones actuales y, en el maestro, también las experiencias laborales y profesionales. Al hacerlo se tienen en cuenta los sucesos y su impacto subjetivo, en especial sobre el aprendizaje de los niños y sobre el estilo del maestro.

El **capítulo 9 La ubicación socio geográfica del GN caso** ubica al GN caso, social y geográficamente, brindando información sobre los barrios en que se situaba. Uno era Villa Lugano, al que corresponde el distrito escolar y la escuela de pertenencia del GN. Dentro de este, se localiza Villa 20 donde funcionaba diariamente el GN en el Centro Comunitario y residían la mayoría de los niños.

En el **capítulo 10 La ubicación política, organizacional y socio cultural del GN caso** se caracteriza su doble ubicación política y organizacional dada la pertenencia a PGN. Por un lado, dentro del sistema educativo, en las organizaciones convencionales constituidas por el Distrito Escolar XXI y la Escuela X y en la organización alternativa a ellas constituida por PGN. Para eso se describe a estas organizaciones en su estructura, funcionamiento y resultados y se identifican los actores en contacto con los grados a cargo del maestro M. La caracterización de su ubicación sociocultural se basa en el conocimiento y las concepciones acerca de los GN, la escuela, el fracaso escolar y el aprendizaje, que mantenían los actores involucrados en el funcionamiento del GN caso. Luego, se exponen algunas consideraciones derivadas de los análisis precedentes acerca del GN como REA del sistema educativo y como EEA.

El **capítulo 11 La historia. Sobre el porvenir de una ilusión** incluye la referencia a los barrios donde se halla ubicado social y geográficamente, y a las organizaciones donde se ubicó a nivel político y organizacional. Por eso, en base a los momentos recordados como significativos por los protagonistas, se desarrolla un relato que entrelaza la historia de Villa Lugano y Villa 20 con la historia de la Escuela X, el Centro Comunitario y PGN, contextualizadas en la temporalidad del país. Luego se detalla el devenir del GN del turno tarde de la Escuela X desde su apertura hasta el año 2005 inclusive. A continuación se identifican dos condiciones favorables a la existencia del GN como EEA según surgen del estudio de sus antecedentes históricos. Una concierne a las figuras que colaboraron con su instalación y funcionamiento y jugaron como referentes de su estilo. La otra, a la alusión común a un proyecto de igualdad y justicia educativa y social. Por último, los hechos y momentos que dan cuerpo al relato se ordenan cronológicamente en una línea de síntesis.

El **capítulo 12 El estilo del maestro** presenta una caracterización de los atributos y los rasgos de dicho estilo que se mostraron favorables al establecimiento y el desarrollo de un EEA en el GN caso. Luego informa en detalle las concepciones del maestro acerca de las cuestiones que él mismo planteó como significativas en su desempeño. A saber: los niños, su proyecto educativo y modo de acción, las familias y las organizaciones y los resultados obtenidos. Su modo de acción se aborda mediante la descripción de sus manifestaciones en las esferas didáctica, organizacional, relacional y atencional. Para finalizar se exponen algunos comentarios de síntesis sobre el impacto positivo del estilo de este maestro en la constitución de un EEA; sobre las condiciones y limitaciones que afectaron su expresión y sobre las tensiones observadas entre los atributos que lo formaban.

En el **capítulo 13 El espacio del aula** del GN en el Centro Comunitario se contempla como una condición estructurante de la acción en tanto ya dada o establecida y en cierta medida, no modificable. También se lo aborda como un resultado del estilo del maestro y del estilo de funcionamiento del grupo en tanto expresa las cualidades reiteradas de la acción. Se comienza con la descripción de sus aspectos materiales, sigue con la caracterización de las regiones distinguidas a partir de la ubicación de las personas en el espacio, el tipo de interacción establecido entre ellas, los modos de uso de esa región para el desarrollo de las acciones correspondientes a las distintas esferas y el grado de visibilidad ante

los otros. A continuación, se describen los pasajes efectuados de una región a otra para concluir con la identificación de los rasgos de la organización y el empleo del espacio del aula en este GN y de sus relaciones con la existencia de un EEA.

El **capítulo 14 El tiempo de la jornada diaria**, siguiendo la línea aplicada para el análisis del espacio, comienza con la descripción de los momentos a través de los cuales pareció organizarse el transcurso de la jornada y continúa con el análisis de los modos de sucesión entre ellos para concluir con la identificación de los rasgos que han asumido la organización y el empleo del tiempo de la jornada diaria en este GN y de sus relaciones con la existencia de un EEA allí.

El **capítulo 15 Los tiempos del devenir en la relación del GN con las organizaciones** describe los tiempos del devenir en la relación del GN con las organizaciones donde se ubicaba en cuanto a los modos de interacción y trato mutuo entre las personas, y los principales hechos ocurridos, con foco en las dificultades implicadas y las maneras de enfrentarlas. En base a su análisis se identifican los temas que concentraron la preocupación de las personas desde sus respectivas posiciones institucionales y se caracteriza el movimiento institucional, por sus rasgos predominantes, de los tiempos del devenir en la relación del GN con las organizaciones. Por último, se presentan las conclusiones del análisis sobre el inter juego de estos elementos en la configuración del espacio social donde se ubicó el GN caso.

El **capítulo 16 Los tiempos de la dinámica de la acción** plantea como hipótesis de base que esta dinámica es el resultado de la interacción entre condiciones del medio externo e interno, la zona porosa y la condición personal dada por el estilo del maestro. El esquema de análisis con que se la caracteriza diferencia la esfera del aprendizaje, la esfera organizacional, la esfera atencional, la esfera de las interacciones y la esfera relacional respecto a los propósitos, la motivación, el nivel de dominio y la relación con las pautas. También distingue los eventos significativos de las dificultades vividas por los integrantes del GN.

Informado este marco de lectura, se reconstruyen los tiempos de la dinámica, se presentan los rasgos del encuadre, el estilo de funcionamiento, la cultura y el grupo y exponen los resultados individuales alcanzados por los niños en lo que respecta al aprendizaje junto a las experiencias de logro y satisfacción ligadas a esos desarrollos.

El **capítulo 17 Los tiempos de la dramática**, retomando la hipótesis de base planteada en el capítulo anterior, hace foco en los significados que han tenido, para los integrantes del GN, los fenómenos que vivieron y las acciones que desarrollaron a través de tres planos de lectura de su experiencia. A saber, los temas de preocupación, las tensiones que parecieron organizarlos y los términos del dilema que supuso la existencia de un núcleo dramático subentendiendo la experiencia de los niños y el maestro con diferentes grados de activación e intensidad a lo largo del tiempo. A partir de ellos se describen los tiempos de la dramática concluyendo con la conjetura sobre la operación de un núcleo dramático que se caracteriza y algunas derivaciones de su análisis.

El **capítulo 18 Exposición de los resultados** sintetiza las conclusiones alcanzadas para responder al problema de esta investigación ordenadas en base a las preguntas que se plantearon al mismo. Luego del planteo general se presentan las condiciones y los movimientos que hicieron posible que en el GN caso se constituyera un EEA y enseguida se identifican las condiciones y los rasgos que lo caracterizaron como EEA. En ese contexto se especifican los resultados logrados por los niños. A continuación se exponen las condiciones y los movimientos que fueron limitando las posibilidades de que en el GN caso, como REA, se consolidara y desarrollara el EEA que se había constituido. Por último, se ponen a consideración algunos aportes del estudio de caso para pensar las posibilidades que tienen las alternativas educativas a la escuela convencional que se ubican en el sistema educativo, de favorecer

que los niños con experiencias de fracaso escolar aprendan, instalen la confianza en su aprender y desarrollen la autonomía para hacerlo.

El capítulo 19 Noticia sobre los niños y el maestro después de la investigación: 2007-2009 presenta las noticias sobre la continuación de las trayectorias de los integrantes del GN caso, niños y maestro. En primer lugar se informa la resolución del destino escolar 2006 y la continuación de la trayectoria de cada niño, haciendo foco en la experiencia de Jhonny. En segundo lugar se da cuenta de la continuación de la trayectoria de formación y profesional del maestro. Por último, se exponen algunos comentarios derivados de la información disponible.

CAPÍTULO 7 EL PROYECTO GN

Como se introdujo, el GN caso pertenece a la organización PGN (Proyecto GN). Este capítulo se centra en la descripción y el análisis del proyecto y estructura oficiales¹⁴⁴. El proyecto, con respecto a la idea que elabora, sus fundamentos y la tesis contenida en su fin. La estructura en cuanto al grado de formalización de las normas y los procedimientos y a la complejidad de la distribución de las tareas y responsabilidades¹⁴⁵.

1. El proyecto de PGN

La idea del proyecto¹⁴⁶ consiste en crear grados cuyo funcionamiento sirva para que los niños que no están asistiendo a la escuela, ingresaran o regresaran a ella. Así, en los documentos se plantea a los grados como “puentes” para favorecer su acceso a la educación institucionalizada.

Esta propuesta se basa en fundamentos de diferente tipo. El estadístico alude a la cantidad de niños que no asistieron nunca o dejaron de asistir a la escuela. El político, a los lineamientos de la Secretaría de Educación acerca del cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común en el menor tiempo que los recursos pedagógicos e institucionales lo posibiliten para incorporar a todos los niños y niñas al nivel. El fundamento histórico refiere a la creación de los primeros GN.

Según el relato oficial¹⁴⁷, en el año 1999, en Mataderos, algunos actores del barrio y de la salud detectaron niños que, en edad escolar, no estaban asistiendo a la escuela. Ellos compartían el *“desfasaje en relación con la edad de los otros niños del grado al que deberían asistir”*. Entonces se aproximaron a la supervisión del distrito escolar y al equipo de conducción de una de las escuelas de la zona. Los actores educativos se propusieron *“intentar modificar aquel desfasaje en el corto plazo”* mediante la creación de *“grados dependientes de la escuela primaria que actuaran como puentes de acceso a ella”* para que *“cada uno ingresara a alguna instancia de la escolaridad común acorde con su circunstancia escolar y de aprendizaje”*.

Como resultado de su implementación dentro de la escuela, en el año 2000, informaron la cantidad de 21 niños inscriptos, 20 asistentes regulares y 6 promovidos. También advirtieron que *“existían niños y niñas que por alguna razón no podían sostener la asistencia a la escuela”*. En el año 2001, con el fin de *“aproximar la escuela a aquellos lugares no convencionales para el sistema educativo pero que constituían lugares de referencia donde estos niños y niñas permanecían y transitaban habitualmente”* abrieron un grado en un centro comunitario. Aquí, los actores aparecen preocupados por

¹⁴⁴Los documentos fuente de este análisis corresponden a la Resolución de Creación del Proyecto GN que declara en su encabezado “Créase el “Proyecto GN” para niños/as de 8 a 14 años. Designase a la Dirección de Área de Educación Primaria como responsable del proyecto.” La secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en ese momento, Roxana Perazza firma la resolución. Luego de los considerandos, que desarrollan los fundamentos de la creación del “Proyecto GN para el nivel primario”, presenta el cuerpo de 18 artículos y 5 anexos. El primero corresponde al Proyecto GN; el siguiente a las “Funciones de las instancias intervinientes en los GN”. El Anexo III, a las “Condiciones edilicias para los Anexos en que funcionen GN de las escuelas primarias comunes”; el anexo IV a la “Nómina de GN en el ciclo lectivo 2003” y el último a la “Asignación de cargos para cubrir los GN”. El documento “Proyecto GN” se compone de una presentación y siete apartados referidos a los “Antecedentes”; “Meta”, “Objetivo General” y “Objetivos Específicos”; “Población destinataria”; “Características de los GN”; “Recursos” y “Evaluación”.

¹⁴⁵Este esquema de análisis se deriva de Schelemenson (1987, 2007); Fernández (1994)

¹⁴⁶Se toma la conceptualización de Schelemenson (1987, 2007)

¹⁴⁷Se toma el relato que figura en el documento “Proyecto GN”, apartado “Antecedentes”

responder a la situación de los niños buscando alternativas a la organización escolar. La evaluación de ambos grados dio “precedentes positivos” para extender y formalizar el proyecto.

Este se plantea como meta *“ofrecer las condiciones institucionales y pedagógicas necesarias para garantizar, en el menor tiempo posible, la inserción y/o reinserción escolar al 100%”* de la población aludida. Por consiguiente, su éxito le daría finalización. Al igual que a otras propuestas con el mismo fin que *“no deberían instalarse en forma permanente en el sistema educativo”*.

Para alcanzar esta meta, se definen un conjunto de condiciones. Con respecto al espacio, se alienta la localización de los GN en *“lugares no convencionales para el sistema educativo que constituyen espacios de referencia”* para los niños porque *“permanecen y transitan en ellos habitualmente”*, por una parte. Por otra, se priorizaba la incorporación a los edificios escolares, calificando transitorio el funcionamiento externo.

El tiempo de permanencia del niño en un GN se estipuló en un máximo de dos ciclos lectivos, promoviendo la inserción en el grado común más cercano al correspondiente por edad, en el corto plazo.

Para la enseñanza, se fomentaban las adaptaciones curriculares, pedagógicas y didácticas necesarias para atender a la heterogeneidad.

En cuanto a las relaciones con el medio, se contemplaba la coordinación con las organizaciones sociales de la zona y con los organismos de gobierno y las ONG para detectar a los destinatarios y responder a necesidades emergentes, por una parte. Por otra, la animación a las familias para que acompañasen la escolarización. A lo cual parece subyacer la hipótesis de que la situación de los niños se asocia a los valores y las prácticas del grupo de pertenencia.

Mediante las condiciones citadas, el proyecto se propone *“favorecer la formación del sujeto escolar y a la construcción de la cultura escolar, recuperando su confianza en su capacidad de lograr aprendizajes escolares, y desarrollando habilidades que permitan la integración al grado acorde a su edad”*.

De acuerdo a los análisis efectuados, la tesis contenida en este fin¹⁴⁸ se asocia a dos proposiciones centrales que plantean una relación de carácter paradójico entre organización y educación¹⁴⁹.

La primera proposición afirma que los niños no escolarizados requieren, para formarse como sujetos escolares y recuperar la confianza en su capacidad de aprender, “condiciones pedagógicas e institucionales alternativas” a las de la organización escolar.

De ésta se desprende que una organización alternativa a la escolar puede favorecer la formación del sujeto escolar. También se deriva que esta formación concurre con que los niños recuperen la confianza en su capacidad de aprender. Por último, que las modificaciones sobre la organización educativa facilitan la ocurrencia de ambos procesos.

La segunda proposición central plantea que cuando los niños ya se formaron como sujetos escolares y recuperaron la confianza en su aprender, gracias a las condiciones pedagógicas e institucionales alternativas, pueden sostener estos logros en la escuela. Es decir, en una organización que no reúne las condiciones alternativas bajo las que dichos logros se produjeron. Aquí se concluye que las modificaciones de la organización educativa que el niño encuentre al pasar del espacio alternativo al espacio escolar no lo afectaran.

¹⁴⁸ Se siguen las conceptualizaciones de Fernández (2001) presentadas como aportes al nivel de análisis institucional y organizacional en el capítulo 4 “El marco teórico”.

¹⁴⁹ Los fundamentos teóricos de este análisis corresponden a Mendel (2004); Enríquez (1992); Castoriadis (2007); Kaës (2002) y Fernández (2007) y a Watzlawick (2002).

Si la primera proposición inicia un cuestionamiento a la organización escolar al asumir la necesidad de condiciones alternativas para que los niños confíen en sus posibilidades de aprendizaje; la segunda lo rechaza al suponer que esa confianza no será afectada por el ingreso a la escuela convencional. Con lo cual, la organización escolar no precisaría revisiones pues todos los niños pueden, finalmente, permanecer en ella y aprender. Mientras que, para quienes no lo consigan, se dispone de “instancias” especiales.

Según se estima, el carácter paradójico de esta tesis se asocia a una defensa de las estructuras organizacionales establecidas ante las posibilidades de cambio que podría alentar el éxito de los niños bajo las condiciones alternativas del proyecto. Por eso aclara que son estos logros los que dan acceso a la escuela. De manera que permanezcan inalterados las concepciones y los modos de pensar, actuar y sentir junto al lugar de privilegio atribuido a la escuela como institución educativa. Al mismo tiempo, se defiende a la organización escolar de las interpelaciones que dirige a su efectividad el hecho de que estos niños no estén escolarizados. Mientras que la potencia de la institución educativa queda garantizada tanto en su expresión alternativa, según la primera proposición, como en su forma convencional, de acuerdo a la segunda.

Con lo cual, el proyecto mismo que parte de disponer condiciones alternativas acaba oponiéndose a la creación de formas nuevas y se pone al servicio de la inercia organizacional.

2. La estructura de PGN

La estructura¹⁵⁰ de la organización PGN se describe por el grado de formalización de las normas y los procedimientos y por el modo de distribución de las tareas y las responsabilidades entre las instancias que la componen.

2.1 La formalización de las normas y los procedimientos

Los documentos muestran diferentes grados de formalización de las normas y los procedimientos de acuerdo al asunto tratado.

Para comenzar, la definición de los destinatarios se circunscribe en términos precisos a *“los niños y niñas entre 8 y 14 años cumplidos al 30 de junio de cada ciclo lectivo que nunca asistieron a la escuela; que han dejado de asistir a ella por un período mínimo de 2 (dos) años ó que habiendo dejado de asistir por un período menor tengan dos o más años de sobreedad de la esperada para el grado de escolaridad al que les correspondería asistir por su edad, siendo consecuencia de lo establecido que bajo ninguna circunstancia un alumno que cursa su escolaridad en la escuela común podrá ser incorporado a un GN.”*

De igual manera, el límite máximo de permanencia en un GN se fija en dos ciclos lectivos promoviendo la reinserción en el grado común en el menor plazo posible. Ambas normas parecen orientadas a evitar que el funcionamiento de los grados se desvíe de sus fines.

La cobertura de los cargos docentes también recibe un trato detallado. Los criterios de selección abarcan la condición titular de revista, por una parte. Por otra, las actitudes y disposiciones personales. Se valora la reflexión sobre las creencias personales y el concepto de que *“bajo determinadas condiciones pedagógicas, estos niños pueden progresar en sus aprendizajes”*. Junto a la revisión de los modos habituales de enseñar y la capacidad para trabajar con un programa definido centralmente; recibir el apoyo de un asistente técnico; coordinar la tarea con los docentes de las escuelas y comunicarse con

¹⁵⁰Schelemenson (1987), Fernández (1998).

las familias de los alumnos. Con lo cual se hace foco en las concepciones pedagógicas y en el encuadre organizacional y vincular que demanda el desempeño como maestro de un GN.

Además se especifican los procedimientos de asignación del cargo. En primera instancia, se selecciona un maestro titular de la escuela o el distrito escolar donde funciona el GN destacándolo en Comisión de Servicios. Si ningún maestro prestase conformidad, se recurre a los órdenes de mérito para interinatos y suplencias vigentes. Para eso, a la Supervisión Escolar le incumbe difundir la existencia del grado antes de realizar el acto público. En éste, debe presentarse el proyecto y garantizar que *“quienes no acepten no pasarán al final del listado, por tratarse de un cargo de características especiales”*.

Sobre el espacio de funcionamiento de los grados, la normativa promueve, como se advirtió con anterioridad, tanto la localización en lugares no convencionales para el sistema educativo como la instalación en los edificios escolares. Esta ambivalencia parece relacionarse con que la ubicación de los GN constituía un asunto sin resolver al momento de diseñar el proyecto.

Por lo demás, los documentos determinan las condiciones edilicias que deben reunir los anexos situados fuera de los edificios escolares para que funcione allí un GN. Como mínimo, el local debía cumplir con las normas del Código de Edificación de la Ciudad; contar *“con un espacio cerrado, iluminado y ventilado, con energía eléctrica y calefacción lo suficientemente grande para albergar el máximo de chicos considerados en el Programa”* y *“con un espacio abierto delimitado para los momentos de recreación”* y disponer de sanitarios y seguridad para resguardar la integridad física de los alumnos y los docentes y el material educativo de los maestros. Luego se lista el tipo de organizaciones no escolares donde puede situarse un grado: Centros de Gestión y participación; Hospitales y Centros de Salud; Iglesias y templos; Comedores Comunitarios; Asociaciones vecinales y de fomento.

Otros aspectos no se hallan formalizados en el mismo grado de detalle que las cuestiones mencionadas hasta aquí. Así, las competencias de las áreas del sistema educativo atenuadas al desarrollo del proyecto se enuncian con amplitud y generalidad.

Mientras que si bien la matrícula de los GN se puntualiza en un mínimo de 6 alumnos para abrir y un máximo de 12 para preservar las condiciones pedagógicas, no se enuncian los procedimientos a seguir para el ingreso y la salida de un niño ni para resolver las situaciones con una menor o mayor demanda en la población infantil. De la misma manera aparece el tema de las relaciones con la escuela. En cuanto a la inserción del niño sólo se pauta que el director de la escuela y el maestro del GN deben elaborar un informe con el grado común donde se incorpora el niño y las recomendaciones para garantizar su permanencia. Con respecto a la articulación del funcionamiento del GN con las actividades de la escuela no se fijan pautas de ningún tipo.

Aquí se estima que la ausencia de normativa sobre estos asuntos, coloca a los niños y a los docentes de los GN en una situación de mayor vulnerabilidad frente a los otros actores implicados. En particular, las escuelas y las autoridades mismas del PGN, debido a la carencia de un marco formal al cual referir y apelar cuando surgen los problemas. La falta de pautas puede ampliar, a la vez, los márgenes de acción y decisión autónoma de cada grado. Aunque bajo la inseguridad e incertidumbre y el eventual abuso derivado de la falta de garantías formalmente establecidas¹⁵¹.

2.2 La distribución de las tareas y las responsabilidades

En los documentos se afecta a diferentes instancias de la Secretaría de Educación (SE) como responsables por el funcionamiento de PGN. Su organización jerárquica se plasma en el siguiente organigrama.

¹⁵¹Estos análisis se informan teóricamente con los trabajos de Manoni (2000); Kaës (2002); Fernández (2001, 2007)

Organigrama del PGN en el Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires

(ver carpeta “Gráficos”)

Fuente: elaboración propia

Las tareas que se distribuyen entre estas instancias pueden ordenarse en tres tipos. El primero corresponde a la fijación del marco organizacional de existencia de PGN. El segundo, al diseño y la instalación de las condiciones necesarias a su puesta en marcha, desarrollo y seguimiento. El tercero, al apoyo en el despliegue de las precedentes. Según lo advertido en cuanto al grado de formalización de la normativa, la definición de las pautas para el ejercicio de estas tareas se enuncia de modo amplio y general, como permite observar su reconstrucción en lo que sigue.

Comenzando con la fijación del marco organizacional de existencia de PGN, la SE asumió las facultades de aprobación y reglamentación y la Sub Secretaría (SSE) las de formulación de las prioridades estratégicas del PGN y definición de las instancias afectadas.

Para el diseño y la instalación de las condiciones necesarias a su puesta en marcha, desarrollo y seguimiento, a la SSE le incumbe coordinar a las instancias que incluyese y determinar anualmente los ajustes a efectuar sobre PGN. A la Dirección del Área de Educación Primaria (DAEP) se la distingue como responsable de la implementación y el seguimiento del PGN, facultándola para constituir a la Coordinación y el Equipo Técnico del PGN.

La Coordinación debe ocuparse de enmarcar las acciones de PGN en la política educativa definida por la SE para el nivel primario; articularlas con las otras instancias de la SE afectadas y formular sugerencias pedagógicas y administrativas a la Sub Secretaría de Educación (SSE), a la DAEP y a la Dirección General de Escuelas (DGE). La Coordinación de PGN también es responsable de las relaciones con los supervisores escolares y la conducción de las escuelas para monitorear los grados, y del funcionamiento de su Equipo Técnico.

A este equipo de asistentes técnicos pedagógicos le correspondía desarrollar encuentros con los supervisores escolares y los directivos de las escuelas para el seguimiento de los GN, relevar sus necesidades materiales y colaborar en la identificación de las oportunidades y las condiciones de incorporación de los niños a los grados comunes.

A las supervisiones escolares del nivel primario se les responsabiliza de la difusión del PGN; la detección de escuelas; el monitoreo de su articulación con los GN; la colaboración en tramitar las vacantes y los pasajes al grado común y la disposición de información a la DAEP.

En el apoyo al despliegue de las tareas precedentes, se distribuyen funciones entre algunos de los responsables citados y las nuevas instancias afectadas. Así la SE asume la responsabilidad de celebrar convenios con otros organismos del gobierno de la ciudad.

La DAEP debe aportar a definir las prioridades estratégicas de PGN; difundirlo entre los supervisores; gestionar los recursos para su desarrollo en las escuelas; evaluar los locales anexos con la Dirección General de Infraestructura, Mantenimiento y Equipamiento (DGIME) y seguir la experiencia junto a la Dirección General de Planeamiento (DGPL).

A ésta le corresponde formar una Comisión Especial de Evaluación, Acreditación y Promoción que provea a la SSE de los elementos de juicio necesarios para estimar la conveniencia de abrir o cerrar GN y dar continuidad, modificar o concluir PGN en relación con las prioridades estratégicas. La Comisión referida se encarga además de precisar los criterios de evaluación de los aprendizajes y de acreditación de los grados escolares, monitoreando su empleo durante la inserción del niño en la escuela, y de sugerir adecuaciones al Reglamento Escolar y a la documentación escolar de los alumnos de los GN.

Bajo la dependencia de la DGPL también se le asignan tareas a la Dirección de Curricula (DC), de Investigación (DI) y de Programación Educativa (DPE). A la primera, la selección de los contenidos y el diseño del programa de estudios para los grados; la preparación de materiales de apoyo y el asesoramiento pedagógico al Equipo Técnico de PGN. A la segunda, se la afecta a incorporar al PGN al sistema de estadística continua de la SE y a diseñar un registro estadístico apropiado a su población. A la DPE, a brindar información demográfica para evaluar la apertura y el cierre de los GN y estimar anualmente los costos a incluir en el presupuesto anual de la SE.

La Dirección de Administración, dependiente de SEE, administra y controla al personal afectado a PGN.

La DGE, dependiente también de SEE, tiene por función articular la tarea de los GN con otras instancias de la SE y con otros programas de reinserción escolar. En este marco, se involucra a los Equipos de Orientación Escolar a cooperar con la reinserción de los niños en la escuela común. Al

Programa ZAP (Zona de Acción Prioritaria), con la detección de los destinatarios, el seguimiento del proceso de reinserción en la escuela, la ubicación de locales anexos y el fortalecimiento del trabajo de las escuelas con las instancias comunitarias. A las Promotoras de Educación, a fomentar entre las familias la escolaridad y la inserción de los niños en las escuelas y acercarles ofertas como la formación profesional. Además, se compromete a las instancias no dependientes de la DAEP a participar cuando los niños deben continuar su trayectoria fuera de la escuela común.

Finalmente, se asigna a CePA la capacitación para los docentes de los GN y para los actores comunitarios involucrados en PGN.

Según lo descrito, las tareas y responsabilidades por el funcionamiento de PGN se distribuyen en un total de 18 instancias. Ellas abarcan a la SE y a la SSE, 8 direcciones, 1 programa, los EOE, las Promotoras de Educación y Cepa ya existentes. A la Comisión especial de evaluación, la Coordinación y el Equipo Técnico de PGN creados con el mismo. También a las supervisiones y las conducciones que cuenta con GN.

De esta diversificación puede resultar una dilución en el cumplimiento de las responsabilidades asignadas que concurra tanto a la vulnerabilidad como a la incierta autonomía de cada GN. Este fenómeno, ya apuntado con respecto al grado de formalización de la normativa, también se vería propiciado por la distribución combinada de la responsabilidad en el eje vertical. De acuerdo a lo prescrito, dos líneas de autoridad desprendidas de la DAEP deben ejercer su competencia sobre cada GN. Una correspondiente al Equipo Técnico de PGN y la otra, a las Supervisiones escolares y las conducciones de las escuelas comunes donde ellos funcionan.

CAPÍTULO 8 LOS NIÑOS Y EL MAESTRO DEL GN CASO

En este capítulo se presenta a los niños y al maestro del GN caso. Para conocerlos, se reconstruyen sus recorridos de vida incluyendo los acontecimientos familiares, la trayectoria escolar y las condiciones actuales y, en el maestro, también las experiencias laborales y profesionales. Al hacerlo se tienen en cuenta los sucesos y su impacto subjetivo, en especial sobre el aprendizaje de los niños y sobre el estilo del maestro.

1. Los niños del GN caso

A lo largo del año en el que se realizan las observaciones, 12 niños transitaron por el GN. Sus recorridos de vida aparecen configurados por el fracaso escolar y por los acontecimientos críticos de la historia familiar en situaciones de pobreza y exclusión social.

Aquí se presenta el recorrido de cada uno y luego se identifican los elementos que los distinguen estimando su impacto sobre las posibilidades de aprender.

Los recorridos de vida

Jhonny

Jhonny nació el 3 de julio de 1997, en Buenos Aires, y vivía en la Villa 20. Los primeros años de su infancia los pasó alternadamente con sus padres y su abuela paterna, a cuyo cuidado permanecía junto a su hermano, dos años menor. En el año 2003, la pareja parental se separó y Jhonny no volvió a ver a su mamá.

Este acontecimiento impidió el ingreso a primer grado debido a que cuando lo dejaron con su abuela ya no quedaban vacantes en las escuelas de la zona. *“Entonces ya quedaron conmigo, yo ya no voy a dejar que los lleven más, porque lo llevaba nada más que para perjudicarlo, él tendría que estar en 3° grado ya... lo llevaban justo en marzo, cuando empezaban las clases, lo tenían un mes, dos meses, me lo devolvían... no conseguía vacantes, cuando lo trajo de nuevo. Fui dos o tres veces al distrito para buscar vacantes y no había. Entonces pasó toda esa situación él”* (abuela, entrevista 2004).

Desde entonces, su abuela se encargó de criarlo en el hogar compartido con el abuelo, tres tíos, dos tías y un sobrino bebé. Sin embargo, ella consideraba que para Jhonny no era lo mismo que vivir con los padres *“Yo tengo a mi nieto que viene acá (al GN), casi siempre lo tuve yo, hijo de mi hijo, se lo llevaban siempre. Se lo llevaban un tiempo, me lo devolvían... Igual está sin la mamá y sin el papá”* (abuela, entrevista 2004). Su papá, que formó una nueva familia, comenzó a llevarlo a pasar juntos los veranos.

Enseguida aparecieron más dificultades. En el año 2003, uno de los tíos, de 18 años, fue asesinado a cuchillazos por un grupo de vecinos. La familia atravesó un período de tristeza y desaliento. Especialmente Jhonny pues había establecido un vínculo estrecho con este tío que lo animaba y “hacía de padre”. Su estado los decidió a tomar la terapia familiar que les aconsejaron en el Hospital de Niños. Con el paso del tiempo, los integrantes de la familia comenzaron a salir de la casa aunque mantuvieron un cuidado particular hacia Jhonny y su hermano. *“Después pasó esto con el tío: el año pasado, que mi hijo también falleció, a mi hijo me lo mataron el año pasado. (...) Cuando pasó lo que pasó con mi hijo,*

es como que nos costaba mucho estar sin él en casa, nos cuesta. Él hacía de padre, el padre siempre estaba lejos, era el que lo iba a ver, lo distraía él. (...)

Yo tenía mi hijo de 18, el que falleció, él se iba a recibir de mecánico, en noviembre lo mataron, en diciembre se iba a recibir. (...) Jhonny no habla mucho, ese problema tenés, él era muy compañero con su tío, se ve que todo eso lo empezó a aplastar un poco a él (...) Es como que no lo dejamos caminar solo. Va a hacer un año y todavía no hago eso, voy yo a la almacén o vamos todos" (abuela, entrevista 2004).

Estos acontecimientos hacían dudar a la abuela de su decisión de traslado desde la zona rural de Corrientes donde vivía hacia la Ciudad de Buenos Aires en busca de trabajo y mejores condiciones de vida *"Yo me vine acá a criar a mis hijos porque pensé que era más fácil, no pagaba la luz, no pagaba los impuestos pero la verdad, perdí más que... con esto... si esto sigue así no sé qué vamos a hacer..." (abuela, entrevista 2004).*

En el 2004 Jhonny ya tenía 8 años y su abuela se acercó a la Escuela Y de Villa Lugano para inscribirlo en primer grado. La conducción lo rechazó por no tener el documento nacional de identidad, que la abuela estaba impedida de tramitar al no estar designada como tutora legal de Jhonny *"¿Y sabés que pasó con Jhonny? Lo había anotado la abuela pero se lo mandó sacar el director porque no tiene documento, pero es ilegal, vos tenés obligación de anotar, porque es su derecho, aunque no tenga documento y con Elías lo mismo, no se lo quisieron anotar..." (M, entrevista 2006).*

Los meses pasaron y, a la abuela y las tías de Jhonny, se les ocurrió acudir al director Alberto de la Escuela X, un referente de los vecinos de Villa 20. Él les propuso que el niño ingresara a uno de los GN que funcionaban en el Centro Comunitario del barrio. *"Entonces para sacarlo un poco de casa, empezamos a investigar con mi hija, qué podíamos hacer con él, adónde lo podíamos mandar, si lo mandábamos al club, a natación. Fui a preguntar a la escuela X, era conocida del director, (me dijo) "pero ¿por qué no vas a la capilla a hablar con los maestros?". Entonces el mismo día, vine a hablar a la capilla, ahí lo empecé a mandar al colegio" (abuela, entrevista 2004).*

Así, a fines de agosto del año 2004, ingresó al grado de nivelación del turno tarde, donde trabajaba desde marzo, el maestro M. El primer tiempo, Jhonny recibió una atención especial de parte de sus compañeros *"el trabajo es personalizado, voy con cada uno, generalmente los más grandes ayudan a los más chicos, a los que tienen más dificultad, a este nene nuevo, le están dando una mano (M, entrevista 2004)* y del coordinador y asistente de PGN, J, cuando los visitaba. Él consideraba que Jhonny no tendría dificultades para aprender *"este nenito, que empezó ahora... con el que estaba trabajando yo, ese no lee, pero va a aprender, es piola" (coordinador PGN, entrevista 2004).*

Jhonny permaneció el año siguiente junto al maestro M en el grado de nivelación del turno tarde. Ese año, el maestro M solicitó al Equipo de Orientación Escolar que lo evaluaran pues parecía tener dificultades para retener los aprendizajes. Según su consideración, Jhonny necesitaba una atención psicológica especializada que él no estaba capacitado para darle.

Para el año 2006, Jhonny tenía 9 años. El maestro M decidió que continuara en el GN caso debido a que había faltado mucho a clase el año anterior y a que seguía manifestando dificultades para aprender asociadas, como venía pensando, a su dura infancia *"Jhonny últimamente estuvo faltando un montón... además tiene un montón de dificultades, no sé bien que es lo que tendrá...la verdad no estaba para grado así que va a estar de vuelta conmigo (...) tiene muchas dificultades para aprender, muchas, está trabado emocionalmente, no sé qué es lo que tendrá...pero bueno...está sin la madre, la madre lo abandonó de chiquito...no puede...pero mucho... y para mí que tiene que ver con algo de eso...ni lo mínimo..." (M, entrevista 2006).*

Durante el año 2006, Jhonny siguió viviendo junto a sus abuelos, sus tíos y tías que se encargaban de llevarlo y retirarlo del Centro Comunitario diariamente.

La abuela no había concluido el nivel primario y era vendedora de ropa en un puesto de la Feria "La Salada". Uno de sus tíos había completado el nivel medio y los otros repetido y desertado en el nivel primario en la Escuela Y. Mientras que su hermano menor de 6 años se negaba a asistir a la escuela o al GN.

Carlitos

Carlitos nació el 23 de diciembre de 1995 en Tucumán, cuarto hijo de una familia compuesta por sus papás y sus seis hermanos, hablantes del español como lengua materna. Su mamá tuvo a su hermana mayor Cintia (14 años) a los 16 años de edad. Luego seguía Gustavo (12 años), una hermana que falleció a los pocos días de nacer y cuyo nombre lleva su papá tatuado en el brazo, y tres hermanas menores (4 años, 2 años, 9 meses).

En el año 2002, con un año de atraso, Carlitos ingresó a primer grado en la única escuela primaria de la zona donde vivían, y repitió. En el año 2003, repitió nuevamente, como su hermana Cintia que había repetido tres veces primer grado.

Para ese entonces, la abuela paterna y los familiares residentes en Buenos Aires les aconsejaban que también se trasladasen pues recibirían "más ayudas" para vivir. En el año 2004 decidieron hacerlo. Los primeros tiempos no les resultaron fáciles, pero contaban con el tío paterno de Carlitos y su familia, ya establecidos en Ciudad Oculta "*después hasta que mi suegra me dijo, me habló "porque no te vas allá a Buenos Aires, te vas con los chicos allá", aparte allá no había trabajo... acá tenía mucha ayuda... Tenía mi cuñada que siempre me decía que iba a tener mucha ayuda... allá no tenía ningún plan, no tenía ninguna ayuda... en el colegio que iba... tampoco... me ayudaron con el boleto... Cuando llegué...estaba...perdida...no sé...estaba arrepentida un poco de venir...qué hago ahora...cómo hago para empezar...y después me fui a la casa de mi cuñado, que tiene un bar, alquilamos ahí"* (mamá, entrevista 2006).

El ingreso de los niños a la escuela estuvo dificultado por la falta de vacantes. La mamá de Carlitos, siguiendo el consejo de su cuñado, recurrió al distrito escolar donde le explicaron que sus hijos Cintia, Gustavo y Carlitos debían asistir a los GN "*Del distrito...me preguntaron en qué colegio estaba...les expliqué que estaba en un colegio en Tucumán...yo lo saqué y me vine para acá...me preguntaron y entonces en el distrito me dijeron que era para GN...que no podían mandarlo a un grado normal por el problema que ellos habían dejado...entonces me mandaron acá"* (mamá, entrevista 2006). Así, los tres hermanos comenzaron en el GN del turno mañana, con el maestro JC, en el Centro Comunitario de la villa.

Al año siguiente, pasaron al GN del turno tarde con el maestro M.

En el año 2006, su hermana Cintia continuaba en el GN del turno mañana y su hermano Gustavo pasó a un grado común de la Escuela X. Mientras que Carlitos, con 10 años de edad, daba comienzo a su tercer año en grado de nivelación y al segundo año con el maestro M.

La familia continuaba residiendo en Ciudad Oculta. Por lo cual los niños debían viajar en colectivo para asistir al grado o la escuela. En una de las habitaciones de la vivienda, dormían sus padres con las dos niñas más pequeñas. En la otra, Carlitos y su hermano en una cama y Cintia con la niña de 4 años, en otra. La mamá, que había completado la primaria, estaba abocada al cuidado de los niños, asistida por Cintia. El papá era plomero y recolectaba cartones con la ayuda de Carlitos.

Julietta

Julietta nació en Ciudad de Buenos Aires el 27 de agosto de 1994 y allí vivía junto a sus padres y su tía.

Julietta abandonó primer grado dos veces debido a una enfermedad por la que perdió los dientes incisivos permanentes y luego, a consecuencia del ausentismo reiterado. En el año 2004 ingresó al grado de nivelación del turno mañana con el maestro Juan Carlos y al año siguiente continuó con el maestro M en el GN del turno tarde. En estos años, el aprendizaje escolar seguía obstaculizado por el ausentismo.

Este aparecía como otro resultado de las dificultades que pesaban sobre la vida familiar. En particular, cuando su hermana perdió el bebé en el último trimestre de embarazo. Luego, cuando su hermano de 17 años comenzó con la adicción a las drogas y lo internaron mientras convivían con las amenazas por haber denunciado a los traficantes del barrio.

En el año 2006, Julieta, con 11 años de edad, iniciaba su tercer año en GN y el segundo con el maestro M en el GN caso. La familia seguía viviendo en Ciudad Oculta, en una casa “fea” según las expresiones de la niña. En una habitación descansaban sus padres y en otra ella y su tía. La vivienda contaba con baño, cocina, luz y agua. Julieta recordaba aún la ocasión en que su padre espantó las ratas del basural que la invadían. En la parte trasera, su hermana estaba construyendo una vivienda para mudarse junto a su pareja y pequeña bebé. El papá trabajaba en el mantenimiento en un edificio y la mamá “trabajaba para la política”. Para acompañarla en algunas movilizaciones, Julieta faltaba a clase. Ambos padres tenían la primaria completa.

Cristian J

Cristian J nació el 17 de diciembre de 1996. Según la mamá en el Hospital Santojani de la Ciudad de Buenos Aires, y según el niño mismo, en Bolivia. Actualmente vivía en la Villa 20. En el año 2005, llegó a la Argentina con su mamá, su hermano, discapacitado motor, y hermana, mayores y un hermano más pequeño. Su papá se quedó en Bolivia.

Ese mismo año, Cristian J ingresó a segundo grado en la Escuela X donde permaneció hasta que la maestra se dio cuenta de que no sabía leer ni escribir y nunca había ido a la escuela. Entonces fue derivado al GN del turno mañana con el maestro J C.

En el año 2006, con 9 años, pasó al GN caso con el maestro M.

Para ese momento, la familia continuaba residiendo en el mismo lugar donde también vivían los tíos y primos de Cristian J. Él y sus hermanos permanecían solos gran parte del día debido a la prolongada jornada laboral de la mamá en un taller de costura en Liniers. Cristian y su hermana colaboraban con la economía familiar vendiendo heladitos en su casa.

Cristian B

Cristian B nació el 30 de diciembre de 1993 en Bolivia y llegó a la Argentina en el año 2004. En la villa 20 vivía junto a su hermana (16 años), su hermano (14 años) y una hermana menor (11 meses), la mamá y su nueva pareja. Su papá vivía en Bolivia.

Allí comenzó primer grado. Pero la asistencia se vio interrumpida porque, después de sufrir un ataque de epilepsia en la escuela, el maestro se negó a recibirlo. En ese tiempo la mamá viajó a la Argentina. Una vez establecida pudo observar que se asistía gratuitamente a los niños con dificultades.

Entonces, en el año 2005, decidió traer a Cristian B con ella. En principio, lo llevó al Centro de Salud donde lo atendieron por su bajo peso y epilepsia y le informaron sobre su retraso madurativo. Además lo derivaron a la psicopedagoga que le propuso el ingreso al grado de nivelación ubicado en el Centro Comunitario. *“Él estaba acá en bajo peso...En la salita los médicos me dijeron que tiene un problema... retraso madurativo...Él está tomando (medicación)...ya hace bastante que no le vienen las convulsiones... pero dicen que él también quedó chiquito, tiene esa mente como de unos 6 años... la psicopedagoga Viviana, ella fue la que me ayudó a ponerlo acá en la escuela ésta de GN... por medio de los doctores de ahí” (mamá, entrevista 2006)*. Así, Cristian B reanudó su trayectoria escolar en el grado de nivelación del turno mañana con el maestro Juan Carlos.

Según el relato del niño, él tenía 10 años y había aprobado segundo grado en la Escuela Y, lo cual no correspondía a lo manifestado por su mamá ni a la documentación personal disponible.

En el año 2006, con 12 años, Cristian B pasó al GN caso junto al maestro M. Para este momento, residía en una vivienda con luz eléctrica y agua y sin baño. La mamá trabajaba gran parte del día en un taller de costura y Cristian se ocupaba eventualmente como lava copas en un bar del barrio.

Erwin

Erwin nació el 25 de junio de 1996, en una zona rural de Bolivia donde sólo se habla el quechua. Su familia estaba compuesta por los padres y cuatro hermanos, dos mayores (13 y 12 años) y dos menores (un varón de 7 años y una nena de 5). La subsistencia se hacía difícil y por eso encomendaron a Erwin al cuidado de sus abuelos. Hasta que en el año 2005 decidieron migrar a la Argentina, en busca de mejores condiciones de vida *“porque mi marido trabajaba solamente para mantener a los chicos...” (mamá Erwin, testimonio de entrevista 2006)* y se instalaron en la Villa 20.

Ese año, uno de sus hermanos mayores fue derivado por la Escuela X, al GN del turno mañana, donde se enteró de que Erwin también podía asistir allí *“Mi hijo me avisó...el año pasado estaba con el profe J C” (mamá, entrevista 2006)*. Entonces, Erwin, que no había asistido nunca a la escuela, ingresó al mismo grado que su hermano.

En el año 2006, éste se insertó en sexto grado en la Escuela X y la hermana menor en el nivel inicial. Mientras que Erwin, con 9 años de edad, comenzó en el GN caso.

La familia continuaba ocupando una vivienda con dos habitaciones separadas por cortinados, con luz y sin gas. La mamá de Erwin trabajaba como empleada en una verdulería y su papá en la construcción, ninguno de los dos sabía leer ni escribir español.

Lucas

Lucas nació el 10 de octubre de 1996 en la Ciudad de Buenos Aires y residía en la Villa 20 junto a una hermana más grande (21 años) y dos hermanas menores (8 años y 5 meses), la mamá y su pareja.

Lucas ingresó a primer grado, con 6 años, en la Escuela Y y repitió. Al año siguiente, le asignaron una maestra de apoyo, la señorita Josefina. Según la mamá, el niño la estimaba mucho pero ella dejó de trabajar en el establecimiento y Lucas volvió a repetir. En la escuela también le recomendaron que consultase a una psicóloga y a una psicopedagoga en el Centro de Salud *“En la escuela me dijeron para que lo lleve a una psicóloga y a una psico pedagoga en la salita y yo fui y no tenían turno, después fui otro día y no se acordaban de mí y después no fui más, dejé” (mamá, entrevista 2006)*.

En el 2005, el niño se negó a asistir a la escuela.

En el 2006, cuando la mamá quiso inscribirlo en la Escuela Y fue derivado al GN de la Escuela X. La tía materna los animó pues sus dos hijas habían retornado a la escuela gracias al maestro M *“Y mis sobrinas que vinieron con el profesor aprendieron mucho, muy contentas, muy contenta mi hermana con él, me dijo que les fue muy bien”* (mamá, entrevista 2006).

Entonces Lucas, de 9 años, entró al GN caso una semana después de iniciadas las clases.

A mediados de ese año se enteró casualmente de quién era su padre. La mamá atribuía el mal comportamiento de Lucas a la falta de una respuesta paterna. De acuerdo a su relato, el niño no obedecía a su hermana mayor, encargada de cuidarlo mientras ella trabajaba como cocinera. No obstante comenzaba a aceptar la ayuda de su pareja en las tareas escolares. Para lo cual ella se sentía incapacitada debido a que contaba sólo con segundo grado.

La vivienda familiar contaba con baño, cocina y dos habitaciones. En una dormía la mamá, su pareja y la hermana bebé. En la otra, Lucas junto a sus otras dos hermanas. La mayor estaba construyendo su hogar en la parte trasera.

Deisy

Deisy nació el 17 de mayo de 1996, en Paraguay y llegó a la Argentina, para residir en la Villa 20, en el año 2006.

Cuando tenía 5 años, ella y su hermana menor quedaron al cuidado del padre y la abuela paterna debido a que la mamá viajó a la Argentina. Durante ese tiempo de pérdida del contacto con su mamá, Deisy atravesó varias dificultades en la escuela.

En el año 2003, se resistió a asistir a clase hasta que la abuela dejó de enviarla. Al año siguiente, repitió primer grado y en el 2005 fue promovida a segundo. En sus boletines de calificaciones, la maestra le encomendaba dedicar más tiempo y atención a sus tareas y mejorar su comportamiento. En el año 2006, la mamá regresó a Paraguay por primera vez desde su partida para traer a Deisy consigo esperando que mejorase su situación *“A veces yo digo que ella podría necesitar una psicóloga ¿puede ser? (...) porque anteriormente, su papá me dijo, cuando yo fui a Paraguay (a buscarla en el año 2006), que era muy inquieta, que se peleaba con sus compañeras... no sé acá... cómo estará... Pienso que por cosas de la casa, después que yo no estuve presente, el papá no le exigía para nada. Porque yo estuve 3 años (desde el 2003 al 2006) sin irme a Paraguay, estuve embarazada, le tuve a mi hija y después estuve enferma, me operé. No podía ir, yo digo por eso”* (mamá, entrevista 2006).

Enseguida comenzó a buscar una escuela pero no encontraba vacantes en los establecimientos próximos. El padre Jorge, párroco de la Capilla donde la niña asistía a catecismo para tomar la comunión, le aconsejó recurrir a los GN que funcionaban en el Centro Comunitario anexo.

En abril del 2006, con 9 años de edad, Deisy comenzó a asistir al GN caso junto al maestro M. Por las mañanas quedaba al cuidado de una vecina mientras su mamá, que tenía la primaria incompleta, trabajaba como empleada doméstica. Deisy vivía junto a la mamá y su pareja, la pequeña hija de ambos y la tía materna.

Ramón

Ramón nació en el año 2000 en Paraguay y llegó a la Argentina en el año 2006 junto a sus padres y su hermana bebé. Él y su mamá hablaban únicamente guaraní y el papá, que era argentino, español.

Sus padres se acercaron al Centro Comunitario donde les propusieron que el niño ingresase al grado de nivelación con el maestro M. El maestro decidió incorporarlo a pesar de no contar con el permiso de la asistente técnica de PGN, que estaba de licencia, debido a la insistencia familiar. Entonces Ramón comenzó en el GN caso a mediados de mayo.

Mientras tanto, su familia se establecía en una habitación en la Villa 20 con la ayuda de los tíos paternos. El papá se empleó en la construcción y la mamá cuidaba un bebé en su casa.

Pablo¹⁵²

Pablo nació en Paraguay el 30 de junio de 1995 y arribó a la Argentina en el 2006 junto a sus padres y un hermano mayor, instalándose en la Villa 20.

En su país, había promovido segundo grado con 8 años y comenzado tercero. Una vez aquí, su papá se movilizó para que continuara con la escolaridad consiguiendo que Pablo ingresara al GN caso en el mes de julio. El papá trabajaba como albañil y la mamá sufría de alta presión con frecuencia.

Milton¹⁵³

Milton nació en Bolivia, donde no asistía a la escuela. En el año 2006 llegó a la Argentina donde permaneció alrededor de tres meses. Durante ese lapso vivió en la Villa 20 y asistió desde el mes de marzo al GN caso, teniendo aproximadamente 10 años de edad. A mediados de abril retornó a su país junto al padre y no se tuvieron noticias suyas nuevamente.

En los cuadros que siguen se presentan los datos mencionados.

Los niños del GN caso. Datos personales

Nombres	Edad a marzo del 2006	Fecha de Nacimiento	Lugar de nacimiento	Lugar y tiempo de residencia
Jhonny	8	3-7-97 Sin DNI	Argentina (Buenos Aires)	Villa 20 2003
Carlitos	10	23 -12- 95 DNI en trámite	Argentina (Tucumán)	Ciudad Oculta 2002
Julieta	11	27-8-94 Con DNI	Argentina (Buenos Aires)	Ciudad Oculta a Pcia Bs As
Cristian J	8	17-12 -97 o 96 Sin DNI	Bolivia	Villa 20 2 años residencia
Cristian B	12	30-12- 93 Sin DNI	Bolivia	Villa 20 3 años residencia
Lucas	9	18- 10- 96 DNI en trámite	Argentina (Buenos Aires)	Villa 20

¹⁵²Información provista por M. No fue posible concertar una entrevista con los padres de este niño ni obtener otros materiales a través suyo.

¹⁵³Información provista por M. No fue posible concertar una entrevista con los padres de este niño ni obtener otros materiales a través suyo.

Deisy	9	17-5-96 DNI en trámite	Paraguay	Villa 20 enero 2006
Erwin	9	25-6-96 Sin DNI	Bolivia	Villa 20 2 años residencia
Ramón	6	Sin DNI	Paraguay	Villa 20 Abril 2006
Pablo	10	30-6-95 Sin DNI	Paraguay	Villa 20 Julio 2006
Milton	9 o 10		Bolivia	Villa 20 2006

Los niños del GN caso. La situación de sus familias

Nombres	Personas con las que vive	Ocupación y nivel educativo de las personas con las que vive	Miembros de la familia de los que se tiene noticia	Vivienda
Jhonny	Abuela y Abuelo paternos, tías (2), tíos (3) y sobrino (4 años), 1 hermano menor (6 años)	Abuela: vendedora de ropa en un puesto de la Feria "La Salada", primaria incompleta Hermano: no asiste a la escuela Tíos: repetición y deserción Tío: nivel secundario (técnico) Fuentes informales: familia "pesada" en la zona	Padre, pareja del padre y hermanos de esta nueva pareja con los que tiene contacto. No hay contacto con la madre.	Vive en la "parte baja" de la villa 20
Carlitos	Padre y madre, 6 hermanos	Madre: ama de casa, primario Padre: tucumano, plomero Hermanas: 14, 13, 4 y 2 años de edad y 1 de 9 meses Hermano: 12 años	Tíos y primos residentes en Buenos Aires	2 habitaciones: en una duermen los padres, las niñas de 2 años y 9 meses. En otra duermen, en una cama tres hermanos y en la otra dos.
Julieta	Padre, madre, tía, hermano mayor (17 años)	Padre trabaja en una oficina. Primaria Madre: ama de casa Primaria completa	Abuela materna, hermana mayor (20 años), sobrina (bebé), hermano mayor (18 años internado por adicciones)	Dos habitaciones. En una duermen Julieta y su tía; en la otra, sus padres. Baño y cocina. La niña la describió "fea". Luz, agua corriente, sin gas natural (garrafa)
Cristian J	Madre, 2 hermanos (1 mayor con discapacidad motora, 1 menor), 1 hermana mayor	Madre: trabaja en taller de costura	Primas y tías	
Cristian B	Madre, Pareja de la madre, Hermanas: 16 años, 11 meses Hermano: 14 años	Madre: costurera en un taller	Padre residente en Bolivia	Luz, garrafa, no cuentan con baño en la casa.
Lucas	Madre, Pareja de la madre (a partir de julio), 3 hermanas: 21, 8 años y una de meses	Mamá: cocinera, 2° grado de escuela primaria	Padre al que no conoció hasta el año 2006. Tía y primas que recomendaron GN	2 habitaciones. En una duermen Lucas y sus hermanas, en otra su mamá, pareja y hermana menor; cocina, baño. Su hermana construye una casa al fondo.
Deisy	Madre, Pareja de la madre, hermana menor (3 años), Tía	Madre: empleada doméstica, primaria incompleta	Padre, abuelas y hermana menor residentes en Paraguay	
Erwin	Madre, Padre, Hermanos: 13, 12, 7 años Hermana: 5 años	Mamá: ayudante de verdulería, Papá: "changas" en la construcción No leen ni escriben	Abuelos residentes en Bolivia	1 habitación dividida con cortinas. Erwin duerme con su hermano. Alquilan. Luz, sin gas

Ramón	Madre, Padre, hermana menor: 2 años	Madre: cuida 1 bebé	Tío residente en Buenos Aires	1 habitación
Pablo	Madre, Padre, hermano mayor	Padre: albañil Madre: ama de casa		
Milton	Padres			

Los niños del GN caso. Sus trayectorias escolares

Referencias

Rechazado por la escuela	Repetición y deserción	Nunca fue a la escuela	Estada en la escuela	Ingreso y Estada en GN Turno Mañana	Ingreso y Estada en el GN turno tarde	Estada en GN caso
--------------------------	------------------------	------------------------	----------------------	-------------------------------------	---------------------------------------	-------------------

Los niños	Antes 2004	2004		2005		2006 en el GN caso		
						Modo de llegada	Inicio del ciclo lectivo	Continuación
Jonny	Escuela Y: 1°. Sin documentos, sale de la escuela	Ingresa a GN Turno tarde por recomendación del director A de la Escuela X		Sigue en GN Turno tarde		La asistente técnica de PGN y M deciden su permanencia en GN turno tarde	6/3	Sigue hasta diciembre
Carlitos	Escuela en Tucumán. 2002: 1° g repite 2003: 1° g Repite	Escuela en Tucumán: Primeros meses: 1° g La familia llega a Bs.As	Ingresa a GN Turno Mañana: su tío recomienda a su mamá dirigirse al distrito escolar XXI, allí la derivan a GN	La asistente técnica de PGN y el maestro JC deciden su paso a GN turno tarde. Ingresa a GN Turno tarde		La asistente técnica de PGN y M deciden su permanencia en GN turno tarde	6/3	Sigue hasta diciembre
Julieta	Escuela L, d.e XXI 1°: deserta por enfermedad Escuela privada 1°: deserta	Ingresa a GN Turno Mañana		La asistente técnica de PGN y el maestro JC deciden su paso a GN turno tarde. Ingresa a GN Turno tarde		La asistente técnica de PGN y M deciden su permanencia en GN turno tarde	6/3	Sigue hasta diciembre
Cristian J				Escuela L, d.e XXI 2°: la maestra "descubre" que ese niño nunca fue a la escuela Se lo deriva al GN.	Ingresa a GN Turno mañana	La asistente técnica de PGN y el maestro JC deciden su paso a GN turno tarde	7/3	Sigue hasta diciembre
Cristian B	Escuela en Bolivia 1°: sufre ataques de epilepsia El M se niega recibirlo.	Migra (su madre lo trae) La mamá informa que nunca asistió a la escuela en Argentina. // El niño informa que asistió a hasta 2° grado en la Esc Y, d.e XXI.		Ingresa a GN Turno Mañana Por derivación de la psicopedagoga del Centro de Salud del barrio al cual asistía el niño por bajo peso.		La asistente técnica de PGN y el maestro JC deciden su paso a GN turno tarde	6/3	Sigue hasta diciembre

Lucas	Escuela Y 2003: 1° repite	Escuela Y 2004: 1° repite Tiene maestra de apoyo y la mamá informa que el niño quiere a esta maestra que, más tarde, deja la escuela.	No se sabe si inicia o no el año escolar. Deserta: no quiere ir a la escuela.	Escuela Y niega la vacante y deriva a Escuela X donde debe preguntar por el GN. Su tía les informa que M es un buen maestro (sus hijas estuvieron con M en el 2005)	13/3	Sigue hasta diciembre
Deisy	Escuela Paraguay 2003: 1° deserta No quiere ir a la escuela. Su mamá lo asocia a su ausencia prolongada	Escuela Paraguay: 1°: repite	Escuela Paraguay 1°: promueve	La mamá busca escuelas pero no hay vacantes y la colocan en lista de espera. El padre Jorge del CC les recomienda el GN.	6/4	Sigue hasta diciembre
Erwin	Nunca asistió a la escuela, vivía con sus abuelos en una zona rural. Su lenguaje materno es el quechua		Ingres a GN turno mañana	La asistente técnica de PGN y el maestro JC deciden su paso a GN turno tarde	6/3	Sigue hasta diciembre
Ramón	Nunca fue a la escuela. Su lenguaje materno es el guaraní.			Sus padres no encuentran vacantes en las escuelas. Pili e Inés, del CC recomiendan GN	2/5	Sigue hasta diciembre
Pablo	Escuela en Paraguay		Escuela en Paraguay: 2°	Escuela en Paraguay: 3°. La directora del CC y Pili lo derivan al GN de M	Julio	Sigue hasta diciembre
Milton	Nunca fue a la escuela				13/3	Se retira en mayo

Como muestra el material expuesto, estos niños llegaron al GN caso alcanzados por múltiples formas de exclusión: la pobreza, la migración, el abandono parental y el fracaso escolar. Con lo cual vienen sufriendo el impacto de ambas fuentes sobre la continuidad de la vida personal y familiar y sobre la constitución del sí mismo¹⁵⁴ y socializados en algunos modos de manejar sus efectos. Como ocultar o cambiar datos personales, identificar referentes en las organizaciones, alejarse de los contextos que los rechazan.

Todos residían en una villa de emergencia, en hogares con necesidades básicas insatisfechas¹⁵⁵. Las madres contaban con un bajo nivel educativo y se ocupaban en jornadas laborales extensas, al igual que los padres. Algunos de los niños también colaboraban con la economía hogareña. En la supervivencia del grupo participaba además una red familiar extendida integrada por abuelos, tíos, primos y hermanos mayores que colaboraban en el cuidado de los niños (durante la ausencia de los padres, en la asistencia a la escuela o al GN), la obtención de recursos básicos (alimento, trabajo, vivienda) y el pasaje por diferentes acontecimientos críticos.

Estos parecen haber interrumpido la continuidad de la existencia familiar y, en consecuencia, desestabilizado la vida del grupo, repercutiendo como una amenaza a -la integridad de sus miembros¹⁵⁶. Las adicciones y sus consecuencias (el robo, las internaciones, las denuncias y los conflictos barriales) como en el caso del hermano de Julieta y el primo de Lucas; la muerte violenta de uno de los jóvenes de la familia, como el tío de Jhonny, y el fallecimiento de bebés se relatan como hechos que acarrearán períodos de tristeza y depresión. Mientras que el abandono de una o ambas figuras parentales, ocurrido a Jhonny y Lucas, o la pérdida del contacto por un lapso de tiempo, en el caso de Deisy, se interpretan como un suceso que marcó para siempre la vida de los niños. La migración, si bien reconocida como una vía de acceso al trabajo y la obtención de “ayuda” estatal, significó un acontecimiento con efectos desorganizadores, aún cuando se contara con una red familiar de recepción y asistencia material y social.

A la inestabilidad e incertidumbre ligadas a las condiciones de existencia y los acontecimientos vividos se suma la fragmentación de las trayectorias escolares que resulta del ausentismo frecuente, la repetición reiterada, la deserción y el rechazo por parte de la escuela.

En concurrencia, estas condiciones se fueron oponiendo a las posibilidades de aprender en la escuela. Los niños tenían dificultades para asistir diariamente a clase con los materiales solicitados y sus madres no podían reunirse con los docentes. Tampoco contaban con acompañamiento en el hogar por la falta de espacio, tiempo y, en algunos casos, escolaridad de parte de los adultos. Es probable además, que el sufrimiento vivido en el ámbito familiar intensificara los sentimientos personales de frustración e insatisfacción ante el fracaso en la escuela. Con lo cual se estima que se fueron restringiendo sus capacidades para interesarse, atender, concentrarse y poder aprender a la vez que disminuía su confianza en la escuela y en sí mismos¹⁵⁷.

A través de un recorrido signado por estas características y contando, en su mayoría, con un trayecto previo en los grados de nivelación, los niños iniciaron su experiencia en el GN caso.

¹⁵⁴ Los fundamentos teóricos de este análisis corresponden, fundamentalmente, a Winnicott (1990, 1993); Goffman (2003), De Gaudelaj (2008) y Aulagnier (2007).

¹⁵⁵ El INDEC, define como hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) aquellos que presentan al menos uno de los siguientes indicadores de privación: hacinamiento: hogares que tuvieran más de 3 personas por cuarto; vivienda: hogares que habitaran en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo); condiciones sanitarias: hogares que no tuvieran ningún tipo de retrete; asistencia escolar: hogares que tuvieran algún niño en edad escolar que no asista a la escuela; capacidad de subsistencia: hogares que tuvieran 4 ó más personas por miembro ocupado y, además, cuyo jefe tuviera bajo nivel educativo.

¹⁵⁶ Los fundamentos teóricos de este análisis se encuentran principalmente en Winnicott (1990, 1993, 2003) y Kaës (1985).

¹⁵⁷ Las fuentes teóricas proceden de Winnicott (1990, 1993, 2003) y los autores que informan el nivel individual de análisis.

Algunos llegaron por la recomendación¹⁵⁸ de referentes organizacionales en quienes confiaban, como en el caso de Jhonny, por el director Alberto de la Escuela 3; Ramón y Pablo, por Inés la directora del Centro Comunitario; Deisy, por el padre Jorge de la Capilla. Los restantes, mediante el pasaje indicado por la asistente de PGN desde el grado de nivelación del turno mañana al cual fueron derivados por el supervisor del distrito escolar, Carlitos, Cintia y Julieta; por directores de las escuelas, Cristian J y Lucas y por la psicopedagoga del Centro de Salud, Cristian B. Mientras que Erwin lo había hecho por su hermano.

No obstante, la mayoría de los niños contaba con buenas referencias acerca del maestro M dadas por su propia experiencia el año anterior, por la recomendación de actores de las organizaciones o por los logros conseguidos por un familiar, como en el caso de las primas de Lucas. Además, probablemente se apoyaban en la idea de los adultos sobre el GN como la “instancia más adecuada” para su situación educativa y trayectoria escolar luego de diversos fracasos en la escuela.

De estas maneras, el GN caso parecía presentarse a los niños como un lugar “con lugar” pues disponía de “un lugar en el sistema educativo” para ellos y se prometía como “un buen lugar para aprender”¹⁵⁹.

2. El maestro M del GN caso

En lo que sigue se reconstruye el recorrido de vida del maestro tomando los acontecimientos que ha referido sobre su infancia, su trayectoria escolar y sus experiencias educativas, laborales y profesionales y las concepciones y los sentidos que les atribuyó desde su situación actual. Luego se presenta su relato sobre la llegada a PGN y enseguida los cuadros de síntesis de los materiales referidos. Por último, se destacan y comentan algunas cuestiones significativas para la comprensión de sus acciones, sus formas de pensar y sentir como maestro del GN caso.

El recorrido de vida

El maestro M nació el 15 de noviembre de 1978 en la Argentina y tenía un hermano (22 años) y una hermana (20 años) menores. Su padre se dedicaba a la construcción y su madre era maestra pero no ejerció nunca la profesión. Ambos eran argentinos.

La familia siempre vivió en Villa Lugano, en una casa heredada por vía materna. El jardín y la pileta ubicados en el frente, los árboles frutales y los jazmines, los “bichos” y perros que M encontraba y llevaba eran evocados como un tiempo feliz de la infancia.

Su trayectoria escolar comenzó en el jardín de infantes de un colegio católico. De la temprana infancia, recordó la sanción de su mamá a una de sus travesuras movida por la curiosidad. *“Otra vez, yo era muy curioso de chico, y me acuerdo que me gustaba mirar la mesita de luz de mi mamá, mi papá...los cajones. Una vez, vacié el cajón de mi mamá arriba de la cama y me puse a mirar y encontré un reloj...mi mamá me vió y me dijo que guardara todo y que no tocara el reloj porque era todo de oro, un recuerdo, no andaba pero era muy valioso. ¿para qué me dijo que no andaba?! ¿qué quise hacer yo? Arreglárselo, no sabés, lo abrí (risas)...un desastre, mi mamá se re enojó...todavía hoy me lo recuerda...” (intercambio, mayo 2006)*

También recordó las fuertes exigencias de su mamá para que fuese “prolijo” y el “odio” y la “obediencia” ante sus castigos, cuando estaba en 1º grado. *“Cuando yo estaba en 1º grado y mi*

¹⁵⁸Recomendación: alabanza o elogio de alguien para introducirlo con otra persona / autoridad, representación o calidad por la que algo se hace más apreciable y digno de respeto.

¹⁵⁹Las principales referencias teóricas proceden de Winnicott (1990, 1993, 2003); Manoni (1964; 2000); Aulagnier (2007) y Kaës (1985).

hermano era bebé, me habían mandado a copiar una lectura en tinta, la primera...me quedó la hoja, ¿te acordás que usábamos papel secante? Me quedó la hoja llena de manchones...mi mamá vino así, la arrancó (hace la mímica) y me dio un sopla mocos, no sabés, porque tenía manchones la hoja...me acuerdo la sensación, un odio, un odio, la odiaba a mi mamá, la odiaba con todas mis fuerzas... después venía mi papá y todo bien, más tranqui..." (mayo, 2006) "A mí en mi casa, me hacía practicar mi mamá... (sonriendo, animado) Yo me acuerdo que las clases terminaban en noviembre y suponete hasta el 15 de enero mi mamá me dejaba vacaciones, que nos íbamos a algún lado... después, maestra, me hacía hacer tarea todos los días, yo me acuerdo que cuando empezaban las clases tenía como 3 cuadernos hechos de tarea. Me hacía poner el día, me corregía...todo...composición...y si escribía pocos renglones, me arrancaba la hoja y me hacía hacer de nuevo y yo lo hacía...después cuando tuvo a mis hermanos, con tres, se acabó todo eso" (intercambio abril, 2006)

En ese colegio cursó hasta 5º grado inclusive. Entonces, su madre –convertida en Testigo de Jehová por el apoyo hallado ante las dificultades personales- lo cambió junto a sus hermanos a una escuela pública. Allí, sus padres participaron de la cooperadora. De esa época, M evocó las clases particulares de dibujo. También recordó que a su madre no le gustaba que jugase con los niños vecinos que habían repetido. *"Cuando era chico había una familia 'Los Lavandeira' que eran vecinos, iban a la misma escuela que yo y la abuela había sido compañera de mi abuela, la madre de mi mamá y los chicos compañeros míos y eran lieros y habían repetido y yo jugaba con ellos y me acuerdo que mi mamá me decía (imita enojo) '¡No te juntes con los Lavandeira! ¿¡Para qué jugas con ellos que todos repitieron?! ¿querés ser un Lavandeira?'" (intercambionoviembre, 2006).*

Cuando estaba en 7º grado, M encontró libros de la biblioteca escolar en la vereda y decidió "rescatarlos" de la basura llevándolos en bolsas hasta su casa. Más tarde le regaló uno a una profesora del secundario.

El secundario lo realizó en una escuela pública. De este tiempo sólo ha evocado algunos episodios conflictivos de la vida familiar que lo llevaron a refugiarse con mayor concentración en los estudios.

Al finalizarlos, consideró seguir la carrera de letras, en el nivel universitario o en el terciario, porque también le gustaba la enseñanza. Finalmente optó por formaciones más breves que le permitieran insertarse laboralmente para continuar más adelante con otros estudios. Así, en primera instancia realizó el Profesorado de Nivel Primario en el Normal 3, luego el de Nivel Inicial en el Normal 11 y el de Adultos en el Colegio Marista.

Mientras estudiaba, trabajó como repositor y encargado de repositorios de supermercados en Provincia de Buenos Aires. En estos años, también se formó en el Instituto de Bellas Artes y con las herramientas adquiridas montó un puesto en la Feria Artesanal de Plaza Italia donde vendió sus trabajos como artesano.

En la crisis del 2001, su padre hipotecó la casa de la familia que se perdió en un remate. Durante ese tiempo difícil, M vivió en la casa de una novia.

El maestro vivió sus primeras experiencias profesionales de nivel primario en una escuela privada donde asistían los hijos de "famosos" y él, como novato, actuaba según lo pautado "sin cuestionarse mucho". De esta época recordó una reunión de padres donde la dirección estuvo muy conforme con la actividad plástica que les propuso pero le señalaron que no defendió a la institución ante las críticas. Al reconstruir el hecho, advirtió que la responsabilidad era uno de los rasgos de su estilo. *"En la escuela privada estuve 3 años, también, iban hijos de famosos, yo estaba recién recibido y estás aprendiendo un montón de cosas, de la vida, y te creés que te vas y se acabó el mundo... porque pensás que no hay otra cosa. Ahí te hacían hacer reuniones de padres y tenías que preparar actividades para los padres. Tuve que preparar una reunión, y yo que soy así responsable, me quedé sin dormir para prepararla: llevé*

masa de sal, colores y ellos tenían que representar el proceso que habían pasado haciendo una construcción y eso les encantó. A las reuniones venía la directora, que era de ciencias de la educación, una boluda, la coordinadora pedagógica y los maestros especiales. Una mamá me plantea que a ella le gustaría que no trabajaran tanto con fotocopia porque cuando ella quería hacer algo en la casa con el nene, él no quería hacer nada con copiar porque estaba acostumbrado a que todo estaba resuelto. Y yo estaba de acuerdo con ella pero era que en la escuela era todo así, todo fotocopia, todo se mandaba a fotocopiar y recién empezás, no te cuestionás mucho y bueno, entonces dije que esa era la idea de la institución, que era la forma de trabajo de la institución. Después otra mamá me plantea acerca del ritmo de los avances y yo le digo que si bien la escuela tiene su parte y su trabajo, las cuatro horas del colegio no son suficientes y se requiere trabajo en la casa. Ellos después te hacían un informe de la reunión. Entonces me dijeron “Vos M, dijiste que era la institución pero vos tendrías que haberte hecho cargo del tema de las fotocopias porque te lo decían a vos” y después “¿cómo se te ocurre decir que el tiempo de la escuela no alcanza, los padres pagan para que vos les enseñes y vos decís que el tiempo de la escuela no es suficiente?” y lo tenía anotado ahí. Yo me sentí tan mal, te lo cuento ahora y ¡me acuerdo que me sentía tan mal!” (intercambioagosto 2006).

M renunció al cargo en esta escuela cuando supo que no efectuaban los aportes sociales aunque le hacían los descuentos. Al recurrir a sus compañeros se enteró que lo aceptaban mientras que el dueño del colegio lo amenazó con cerrarle otras fuentes de trabajo si les hacía juicio “Después de eso yo me quedé otro año y otro año más... Tenía que ir al médico y voy a la obra social y me dicen ‘no, pero acá no tiene nada aportado’. En tres años me hicieron los descuentos pero no me habían hecho ningún aporte y fui a la escuela – re mal estaba- y les conté y me ponía mal que ninguno saltara, me decían ‘bueno, pero yo estoy bien acá’ y hablé con ellos, re enojado, y les dije que les iba a hacer juicio, ¿sabés que me dijo el dueño? ‘Bueno M vos hacé juicio pero no vas a trabajar en ninguna escuela más’ y estás ahí y te pensás que no vas a trabajar en ninguna escuela más...” (intercambioagosto 2006).

Tras este acontecimiento, inició su trayecto profesional en el circuito público de Ciudad de Buenos Aires, temeroso de no conseguir cargo por su bajo puntaje. Pero lo hizo como maestro de primer ciclo en el proyecto “maestro + maestro” del programa Zap. En este marco, sentía que su tarea como docente perdía protagonismo y se asemejaba a un celador pues otro docente estaba a cargo del grado. “Comparándolo con eso, me parece que éste (GN) es mucho mejor. Y si bien apunta al fracaso escolar y todo, Zap también tiene todo lo suyo, obviamente no por menospreciarlo pero... me da la sensación que el de Zap, el ser dos maestros en un grado y al incorporarse una persona más y qué se yo, como que el grado de compromiso y el grado de que eso fracase o no, de que se vea puramente el valor del proyecto en sí, no es tan reconocido como acá. Como acá estoy yo solo o está un maestro solamente en representación de todo... En cambio en Zap, al ser un maestro fijo del grado, ya uno por si solo tiene el deber de llevarlo adelante y es como obvio que si se suma una persona más, con ganas de trabajar, de ayudar y que esto y que el otro, más allá de la teoría que lleve obviamente una persona más, siempre va a ser una persona más... Eso me pasaba en Zap, yo veía como que el trabajo propio de uno no trascendía tanto, el trabajo de uno más que maestro era como una cosa de celador... en ese sentido, éste es indiferente” (entrevista julio 2006).

Además, la escuela empobrecía su desempeño. “En comparación a los grados de recuperación, y esto es una de las cosas que se ven también en el proyecto Zap, al estar en la escuela, el ambiente de la escuela te hace que vos te escolarices también, que te termines enviciando” (entrevista julio 2006)

Por estas razones y por la disconformidad con este proyecto de orientación constructivista que no cambiaba y no le permitía seguir creciendo, en el año 2005 renunció al cargo que tenía en el turno mañana. “En el momento que yo tuve la oportunidad de primero poder irme porque estaba la oportunidad en un colegio y además porque yo ya no estaba conforme con algunas cuestiones del proyecto, que

sentía que se habían achanchado... te daban todos los años la misma capacitación, que era un "como si" en un montón de cosas, decidí irme: que está bueno también. Uno en un lugar sentís que no podés hacer muchas cosas o porque son un montón y porque ves que no va haber cambios, no vas a tener la oportunidad, te vas. Es así, tampoco vas a boicotear todo el tiempo algo. Como crecimiento para uno también sirve... tampoco vas a estar enquistado eternamente en el mismo lugar" (intercambio junio 2006).

Durante este lapso, se desempeñó en el turno tarde como preceptor de nivel medio en la provincia de Buenos Aires hasta el año 2003 inclusive. Mientras que en las vacaciones trabajó sucesivamente como preceptor y coordinador de grupo en las colonias de nivel inicial de verano e invierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En el año 2006, accedió, con ciertas dudas, al cargo de maestro titular de primer grado en el turno mañana de una escuela de Provincia de Buenos Aires. La escuela estaba ubicada en una villa de emergencia de La Matanza, en un edificio perteneciente a un colegio nacional que ya no funcionaba. Los vecinos, en su mayoría inmigrantes bolivianos, habían insistido a los dirigentes barriales por su apertura. Su grado estaba compuesto de 40 alumnos que no fueron al jardín de infantes.

El maestro M se sentía "entusiasmado con la escuela, es nueva, empezar todo de 0, a pulmón", obtuvo un pizarrón, lo pintó y colocó en el aula con la ayuda de su padre. A lo largo de ese año, identificó entre los logros que todos los niños compraron sus libros de texto y los padres colaboraron en pintar el aula y construir percheros para las mochilas de los niños. Para él estas acciones respondían en parte a su propia dedicación y preocupación como maestro. Desde su perspectiva, un conjunto de actitudes y formas de ver lo alejaban del statu quo docente. Él consideraba de importancia ofrecer a los niños diferentes tipos de experiencias y buscar formas de integrar a los inmigrantes. "A los chicos de la mañana les llevé unos casetes infantiles que tenía de cuando hice la residencia de inicial y mientras comemos, los pongo...siempre quieren una que dice "yo nunca ví" y ellos todos dicen (mueve los puños al compás) 'yo sí', y sabés cómo les gusta... y una maestra me dice 'vos no tendrías que hacer eso porque el año que viene ellos no van a tener un maestro que lo haga' (me mira con expresión de desconcierto) ¿a vos qué te parece, te parece que no lo tengo que hacer? (respondo 'me parece que lo que pueda darse está bien, aunque sea la única vez, porque esa vez...') esa vez está, yo creo que algo les queda, algo se van a acordar de la experiencia 'tuve un maestro que me ponía música'..." (entrevistajunio 2006) "Otra, a mi se me había ocurrido repartir escarapelas argentinas y bolivianas también ¿está tan mal?, si ahí son todos bolivianos" (intercambio mayo 2006).

También entendía que el maestro debía contar con materiales, aunque no los diera el estado, y tener ganas de llevar adelante nuevas propuestas. "Las maestras son... habrá algunas que no, no sé, pero terribles con el tema de por ejemplo, necesitan pegar algo y no lo pegan porque no quieren comprar la cinta, con las tizas pasa lo mismo. Yo con los materiales soy terrible, entonces, no sé qué les parecerá y me piden. A mí me da bronca pero si no les doy me quedo con cargo de conciencia. Pero el otro día una me mandó a pedir cinta, el viernes, yo tengo una cinta de papel acá y otra en la escuela de la mañana y no me la devolvió. El lunes me manda pedir por una nena y le digo 'decile a tu señorita que se fije bien porque se la presté el viernes y no me la devolvió'. Lo mismo con el armario, el otro día me olvidé las llaves, me tomé un remis hasta mi casa para buscarlas., me decían que me hubieran dado tizas, pero es como que quiero mi material" (entrevista junio 2006); "...estoy con el tema del acto... yo estoy encargado con la maestra de 2°, va a haber una vendedora de empanadas y yo decía '¿qué le ponemos en la canasta?' y ¿sabés qué me dice? 'pan', yo decía hacer unas empanadas, invitar a unas mamás para que las hagan en la escuela y después se ofrecían a todos..." (intercambio mayo, 2006).

Además hallaba confirmaciones para seguir actuando de esta manera en los buenos resultados de los niños a nivel individual y grupal. "Yo a la mañana hice repetir a un solo nene que la mamá también

estuvo de acuerdo porque está muy flojito encima ahora está faltando mucho porque parece que el papá está preso... Pero es el único, los demás... aprendieron, que está bueno eso, porque a lo que era a principio de año, aprendieron, que las maestras dicen que no aprenden nada, que no pueden aprender, que como hago para tomarles prueba: la de 3° no les va a tomar prueba, dice que no puede, me dice que el año que viene quiere tener a los míos en 2°... Y no sabés como grupo qué bien que están, autónomos, se ayudan, no se pelean y les molestan los ruidos, si lo tomaron eso y lo siguieran, aunque no sigan con otras cosas que tal vez yo no haga, pero esas cosas..." (intercambio noviembre, 2006)

En este año 2006, fue docente suplente de geografía en un secundario de adultos de Villa Lugano, donde los estudiantes adolescentes lo sorprendieron por su buena disposición y por apreciar su dedicación para enseñarles. *"Enganché unas horas en nivel medio como profesor de geografía en una escuela de reinserción de Lugano, turno noche, 2 veces por semana de 17.30 a 22.00 con tercer y cuarto año... lo hice para ver qué me parecía, cómo me hallaba y me gustó. Además ser maestro por mucho tiempo, para la salud... Los pibes, son de 18, 19 años, se sorprenden porque les doy el trabajo práctico con el texto y las preguntas abrochadas y me dicen en la escuela que es porque nadie prepara las clases, pero claro, el maestro es distinto, nada que ver con el profesor. Ellos me mira, sorprendidos, no me faltaron el respeto y lo hacen, trabajan, veo las dificultades para la comprensión" (intercambio noviembre, 2006)*

Otra de sus nuevas experiencias profesionales residió en la coordinación de una colonia de nivel inicial durante el receso de invierno, en la Ciudad de Buenos Aires. Desde esta posición, expresó dudas acerca de las posibilidades efectivas de sostener el estilo "grupal" de funcionamiento promovido centralmente. *"En las colonias están todo con lo social, áreas integradas, todo integrados, yo lo tengo que hacer a la fuerza pero no es verdadero porque no lo siento... lo hago porque hay que hacerlo, porque en realidad es muy difícil combinar el trabajo con otro" (intercambio junio 2006)*

Una de sus responsabilidades consistía en la selección del personal a través de coloquios. Para hacerlo, M preparó tarjetas con situaciones problemáticas que las concursantes debían resolver. Las respuestas obtenidas lo sorprendieron porque contrastaban con el valor que él le otorgaba al placer por la tarea y el cuidado serio, atento y permanente de los niños. *"Le pregunto a una por qué viene y me dice 'por la plata, la verdad necesito la plata' está bien, yo no digo que yo lo hago por amor al arte pero me gusta también mi trabajo, me gusta lo que hago..." (una de las situaciones problemáticas concierne a las medidas de precaución para una excursión al Teatro Colón) "ninguna me dijo 'los cuento' ni que llevaría un botiquín en el micro... (otra situación plantea que el grupo de docente propone reunirse en el momento del almuerzo para discutir sobre el mal desempeño del coordinador y acordar medidas a tomar) ... ninguna me dijo quién estaría cuidando a los chicos en ese momento, ¿sabés que me dijo una? 'yo tomaría el papel de líder e iría y le diría al coordinador que cambie, que así no va' (me mira con expresión de desconcierto y desaprobación) como si fuera ir y decirle a alguien 'cambiá' y cambia... (en otra situación, la maestra descubre luego del mediodía que uno de los niños tiene el ojo severamente lastimado)... primero, puede decir cómo no se dio cuenta antes, porque los chicos entran a las 9 y lo descubre después del mediodía, después una me dice 'primero atiende el ojo' dice 'severamente lastimado' ¿cómo atiende un ojo severamente lastimado?" (intercambio junio 2006)*

De esta experiencia, el maestro M apreció el contacto con personas del ámbito recreativo y artístico que le aportaron propuestas novedosas a través de sus presentaciones en la colonia.

En cuanto a su formación, en el año 2006, inició el Profesorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Católica Argentina. La mayoría de sus compañeros eran docentes con un proyecto de ascenso jerárquico cuyas actitudes competitivas lo incomodaban y le suscitaban dudas acerca de la calidad de la formación y el valor del título otorgado por la institución. Al año siguiente, sólo rindió las

materias pendientes y comenzó la carrera de Bibliotecología a distancia. Además, concursó y fue aceptado en el Coro Municipal de la Ciudad de Buenos Aires, que abandonó por falta de tiempo.

M seguía viviendo solo en un dúplex alquilado en la zona oeste de provincia de Buenos Aires mientras compraba a crédito un departamento ofrecido por una cooperativa docente de construcción hasta que en el año 2009 salió sorteada la finalización de su propiedad.

La llegada a GN

Los relatos de M sobre su llegada a PGN se ubican en el año 2003 cuando, como maestro Zap, se encargó del acto del día del maestro. La obra que escribió, y registró como “antecedentes culturales” puntuados por la junta de clasificación, mostraba a los personajes de los cuentos tradicionales reunidos “muchos años después”. Según pudo saber, al supervisor del distrito XXI invitado al acto, le interesó mucho la puesta en escena y buscó referencias suyas. Al año siguiente, lo llamó a su casa para ofrecerle un cargo como maestro de un grado de nivelación. También debido a que era varón y pertenecía al Programa Zap.

En sus recuerdos, el maestro M vuelve a referir las dudas e incertidumbres suscitadas por la propuesta. Algunas personas le recomendaban no tomar el cargo porque se disolvería con el proyecto, los niños tenían problemas de conducta y el grado funcionaba en la villa. Otras lo animaban a hacerlo pues el supervisor mismo lo estaba convocando. Finalmente, decidió renunciar a su cargo como preceptor de nivel medio e incorporarse al desafío que le planteaba PGN. Una elección que parece confirmar cada año. *“Yo me incorporé al Proyecto, el Supervisor que estaba antes me había visto en un acto en la otra escuela donde yo trabajo, le gustó un acto y preguntó quién lo había preparado, y era yo. Era sobre unos cuentos que habíamos preparado con lo que yo estudié de arte también. Me dijo que el maestro de acá se fue y me propuso si quería tomar el cargo, necesitaban un maestro varón, que tuviera algo que ver con ZAP; Yo soy maestro ZAP a la mañana, cuando me lo propuso yo renuncié a un cargo que tenía en provincia y tomé este cargo. (...) Al principio si tenía un montón de dudas, si tomar el cargo o no, que esto que lo otro, más por esto de muchos chicos con problemas de conducta, entonces eso era también por el otro cargo que yo tenía, si me convenía o no. (...) Pero ahora yo creo que sí quiero quedarme en el proyecto porque me terminó cerrando en un montón de aspectos”* (entrevista, 2004); *“Empecé ahí y fue creciendo, cada vez más. Uno no es el mismo cuando empieza que ahora... ¡bien!...Me gusta mucho, me gusta el grado...”* (entrevista marzo 2006); (en una conversación luego de reconstruir espontáneamente este relato agrega) *Bueno, tampoco había tantos, estaba yo...Y P había llamado a Zap para pedir referencias más...porque es como que esto estuvieras a otro nivel, como que necesitás más capacitación...yo a la mañana trabajaba como preceptor en provincia, tenía (nombra divisiones) y tenía una compañera que trabajábamos re bien...y yo le dije a P “lo voy a pensar” ¡lo voy a pensar le dije al supervisor del distrito! Todos me decían “no, andá, te llamó a tu casa el supervisor” mi compañera también...y bueno...acá estoy... yo estoy contento, además yo no soy de cambiar, estoy en un lugar, me gusta afianzarme, no me gusta andar moviéndome, (...) me parece que tiene que ver con tu historia... me parece que uno se hace de la institución, es parte de uno...y bueno, tomé un martes de abril y el miércoles venía yo en el listado...nunca lo conocí, nunca hablé cara a cara con el supervisor...”*(entrevista abril 2006)

El maestro del GN caso. Su trayectoria

	1978 a 1984	1985 a 1991	1992 a 1996	1997 a 2003	2004 a 2006	2007 a 2009
Trayectoria familiar	<p>15-11-1978: nacimiento de M</p> <p>1984: nacimiento de un hermano</p>	<p>1990 su madre se convierte a testigo de Jehová y lo cambia de colegio.</p> <p>1986: nacimiento de una hermana</p>		<p>Crisis del 2001: se remata y pierde la casa familiar. Se muda a la casa familiar de una novia.</p>	<p>2006: vive solo en un dúplex alquilado. Paga un crédito a una cooperativa de construcción de viviendas</p>	<p>2009 sale sorteada la finalización de su departamento</p>
Trayectoria escolar y de formación	<p>1982-1984: jardín de infantes de un colegio católico.</p>	<p>1985-1989 Colegio católico hasta 5° grado inclusive.</p> <p>1990-1991 Escuela pública: 6° y 7° Sus padres participan en la cooperadora</p> <p>Asiste a clases particulares de dibujo</p>	<p>1992-1996 Escuela media pública.</p>	<p>Profesorado de Nivel Primario: Normal 3,</p> <p>Profesorado de Nivel Inicial: Normal 11</p> <p>Profesorado de Adultos: Colegio Marista.</p> <p>Formación en el Instituto de Bellas Artes.</p>	<p>2006: inicia Profesorado en Ciencias de la Educación: Universidad Católica Argentina</p>	<p>2007 rinde materias del Profes en Ciencias de la Educación y no cursa.</p> <p>Inicia Bibliotecología</p> <p>Se presenta a evaluación y es aceptado por el Coro Municipal de la Ciudad de Buenos Aires</p>
Trayectoria laboral no docente				<p>Puesto en la Feria Artesanal de Plaza Italia</p> <p>Repositor y Encargado de repositorios de supermercados</p>		
Trayectoria profesional				<p>Escuela Privada, maestro de grado: 3 años</p> <p>hasta 2005 Escuela primaria pública, maestro ZAP del Proyecto Maestro + Maestro:</p> <p>Escuela media pública, preceptor</p> <p>Colonias de nivel inicial: preceptor y coordinador de grupo</p>	<p>2004: renuncia como preceptor. Ingres a GN</p> <p>2005: sigue en GN y como maestro ZAP</p> <p>2006: sigue en GN</p> <p>Renuncia como maestro ZAP</p> <p>toma cargo como maestro de 1° grado en escuela primaria de provincia</p> <p>Suplencia como bibliotecario y profesor de geografía en nivel medio</p> <p>Coordinador zonal de colonias de nivel inicial</p>	<p>2007: sigue en GN.</p> <p>sigue como maestro de grado en escuela primaria de provincia</p> <p>sigue suplencia en escuela de nivel medio</p> <p>2008: sigue como maestro de grado en escuela primaria de provincia.</p> <p>Toma licencia en GN y asume suplencia de dirección de una escuela primaria</p> <p>2009: titulariza como maestro de grado en la Escuela X</p>

Como se hace evidente en el material, en los recuerdos de M sobre su infancia y trayectoria profesional, los niños y también los adolescentes, aparecen como sujetos vulnerables a los abusos de Autoridad y a los malos tratos¹⁶⁰. En especial cuando sufren estigmas¹⁶¹ como la repetición escolar, la residencia en una villa, la nacionalidad boliviana o la clase social baja. Frente a las imágenes deterioradas y las profecías negativas formuladas habitualmente por otros docentes, el maestro del GN caso opuso el reconocimiento y la confianza¹⁶² en los intereses y las posibilidades de aprender de estos niños.

Desde su perspectiva, estas concepciones incidían en los buenos resultados que iba alcanzando. En parte, debido a que los alumnos y sus familias las percibían y apreciaban. También porque, según consideraba, eran necesarias para llevar adelante la tarea. En esta línea, las alusiones del maestro a la responsabilidad, las ganas de hacer, la creatividad, la dedicación y la seriedad se enmarcaron en la identificación de los rasgos de su estilo que impactaban positivamente sobre el aprendizaje, por una parte. Por otra, en la comparación con las formas de actuar de otros docentes que habían perdido el placer por la enseñanza.

Aquí se destaca la mirada crítica que M dirige a las organizaciones escolares como fuente de empobrecimiento¹⁶³ de las personas en articulación con su curiosidad y reflexión alrededor de las posibilidades y los límites de las diferentes instancias y cargos del sistema educativo.

Sobre todo, considerando que ha explorado y utilizado las ofertas permanentes y también las oportunidades de “ocasión” dispuestas por este sistema, desde diferentes posiciones. Como estudiante pasó por el nivel inicial, primario, medio y terciario no universitario y universitario de gestión privada y estatal. También tuvo experiencias en el área artística (dibujo particular, Instituto de Bellas Artes).

En su trayectoria profesional, ocupó desde la posición de preceptor hasta la de coordinador, en distintos niveles y áreas del sistema educativo. Por lo cual tuvo contacto con diferentes clases sociales; organizaciones y contextos barriales a cuyas demandas, según su relato, procuró responder poniendo en juego los recursos que iba adquiriendo en cada experiencia.

El carácter nómada del recorrido de este maestro y los sentidos que construyó alrededor del mismo permiten presentarlo como un “buscavidas” del sistema educativo. El término “busca” refiere al movimiento entre diferentes posiciones y organizaciones y “vidas” atañe a los proyectos, las motivaciones, las necesidades y las condiciones que aparecieron orientando y acompañando esa búsqueda.

Las experiencias atravesadas por esta forma de transitar el sistema educativo parecieron aportar a un saber sobre su funcionamiento que amplió los márgenes de autonomía disponibles. Así, se observa a M buscando los espacios que le posibilitaran sostener de alguna manera sus proyectos educativos y desplegar sus modos de actuar y cuyas propuestas lo enriquecieran y desafiaran de alguna manera.

Desde su mirada, se trataba de un recorrido orientado por el deseo de crecimiento personal. Aquí, el “buscavidas” apareció como el otro lado de un “encuentra vidas” para sus alumnos y para sí mismo.

¹⁶⁰Se toman las definiciones de Mendel (1971) y Ulloa (1995)

¹⁶¹Según Goffman (2003)

¹⁶²Se tienen en cuenta las conceptualizaciones de Winnicott (1990, 2003); Manoni (1964) y Erikson (1998)

¹⁶³Desde la lectura teórica de Dejours (1992)

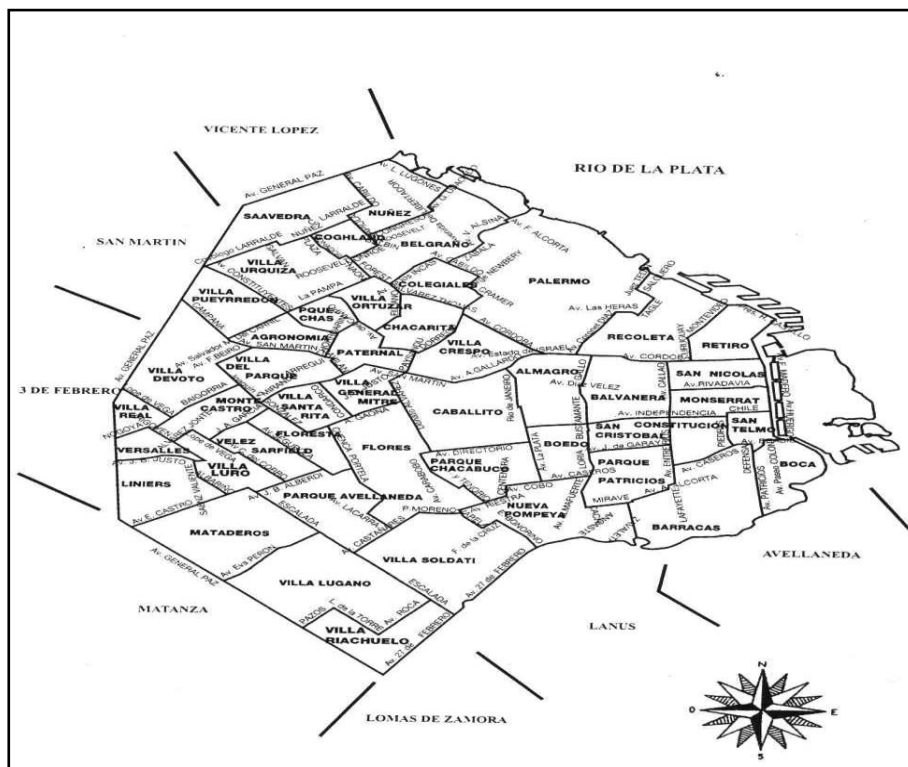
CAPÍTULO 9 LA UBICACIÓN SOCIO GEOGRÁFICA DEL GN CASO

Este capítulo ubica al GN caso, social y geográficamente, brindando información sobre los barrios en que se situaba. Uno era Villa Lugano, al que corresponde el distrito escolar y la escuela de pertenencia del GN. Dentro de este, se localiza Villa 20 donde funcionaba diariamente el GN en el Centro Comunitario y residían la mayoría de los niños.

1. Villa Lugano

Villa Lugano se ubica en la zona sureste de la Ciudad de Buenos Aires, ocupa un área de 9 km² y limita con los barrios de Villa Riachuelo, Villa Soldati, Mataderos y Parque Avellaneda. Según informa el Portal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires¹⁶⁴, su área está delimitada por las avenidas Eva Perón y Gral. Paz (deslinde Capital-Provincia), Unanué, Lisandro de la Torre, carril noroeste de la Avenida Cnel. Roca, circunvalación Noroeste del cantero con la intersección de la Avenida Escalada, carril suroeste de la Avenida Escalada, circunvalación Suroeste del cantero con la intersección de la Avenida General F. Fernández de la Cruz, carril suroeste de la Avenida Escalada, circunvalación Noreste del cantero con la intersección de José Pablo Torcuato Batlle y Ordóñez, carril suroeste de la Avenida Escalada (hasta la Plaza Calabria), Avenida Escalada. El mapa muestra su localización.

Mapa de los barrios de la Ciudad de Buenos Aires



Fuente: Dellacorte S (2002) *Caracterización socio demográfica de la Ciudad de Buenos Aires con especial referencia al distrito XXI*¹⁶⁵

¹⁶⁴ www.buenosaires.gob.ar

¹⁶⁵ En el marco del Proyecto Ubacyt Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Dirección Lidia Fernández.

Al 2001, su población total era de 108.170 personas, 56.666 mujeres y 51.504 varones¹⁶⁶. Sus condiciones de vida en relación con la vivienda, el acceso a servicios y las oportunidades de trabajo ofrecidas al sector económicamente activo, lo definían como uno de los barrios con nivel más bajo.

La tabla muestra estos indicadores comparados con el promedio de la Ciudad de Buenos Aires y con el barrio de Villa Devoto.

Comparación de las condiciones de vida en Villa Lugano

Villa Devoto	Promedio de la Ciudad de Buenos Aires	Villa Lugano
16,8	Atención de la salud sólo en hospitales públicos 16,8	47,1
5,6	Población en condiciones de pobreza 3,7	29,3
3,7	Desocupación 3,7	6,6
26,3	Trabajadores sin aportes jubilatorios 31,1	43,6
1,8	Viviendas deficitarias 5,8	12,2
6,0	Hacinamiento 11,6	21,1
0,8	Hogares sin cloaca 1,4	10,4
0,0	Hogares sin recolección de residuos 2,0	10,0
4,0	Hogares sin barrendero 11,0	36,0
3,2	Mayores de 25 años con primaria incompleta 4,8	12,4

Fuente: diario Clarín 10 / 2/ 2008

Al año 2007, en la Ciudad se identificaron 14 villas de emergencia con 150.000 habitantes, el 7% de la población porteña. En Villa Lugano se ubicaban 5 de estos barrios, albergando a 67.080 personas. Esta cantidad representaba al 44, 72 % del total de residentes en villas de emergencia. La tabla que sigue detalla su localización, tamaño en hectáreas y población respectivas.

Localización y tamaño de las villas de emergencia en Villa Lugano

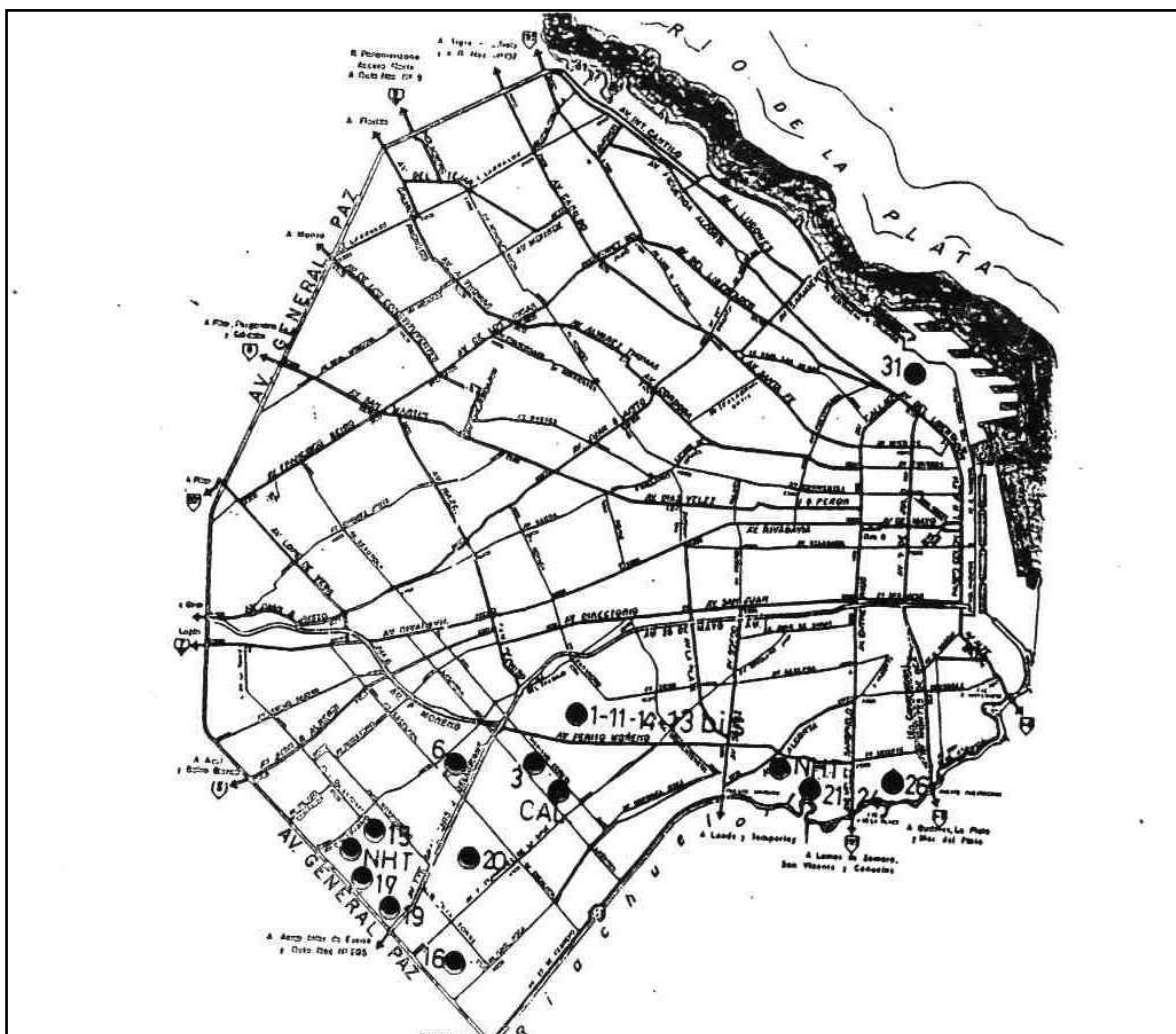
N°	Ubicación geográfica	Superficie en ha	Cantidad de habitantes
6, Cildañez			13.000
15, Ciudad Oculta	Av. E. Perón, L. De la Torre, Piedrabuena, Av. Argentina, Herrera	36,5	24.000
17, Pirelli	J. León Suárez, Echeandía, Saladillo, Zuviría	0,94	1.080
19, INTA	Gra. Paz, Av. Dellepiane, F.F.Belgrano, INTA.	7,25	5.000
20	Av. Cruz, Larraya, B.Ordóñez, Miralla, F.C.Belgrano, Escalada	53	24.000

Fuentes: Comisión Municipal de la Vivienda (1997) y Diario Clarín en base a Unidad de Gestión de Integración Social (2007)

¹⁶⁶Fuente: DGESC, en base a datos censales, año 2001.

El mapa ubica las villas de emergencia y los complejos habitacionales transitorios de Ciudad de Buenos Aires.

Mapa de villas de emergencia y núcleos habitacionales transitorios en Villa Lugano



Fuente: Dellacorte S (2002) *Caracterización socio demográfica de la Ciudad de Buenos Aires con especial referencia al distrito XXI*¹⁶⁷.

La situación educativa informada por la Secretaría de Educación al año 2001, mostraba una tasa de escolarización de 75168 personas en la población de 3 años y más, de los cuales el 16,5 % se hallaba con sus necesidades básicas insatisfechas.

La población total asistente a un establecimiento educativo llegaba a 23.020, 74,5% en el sector estatal y 25,5% en el privado. En cuanto a su distribución por nivel del sistema educativo, se precisó que 3243 estaban en el nivel inicial; 9931 en el primario (79,3% en el sector estatal y 20,7 en el privado); 6459 en el secundario; 1135 en el nivel superior no universitario y 2252 en el universitario.

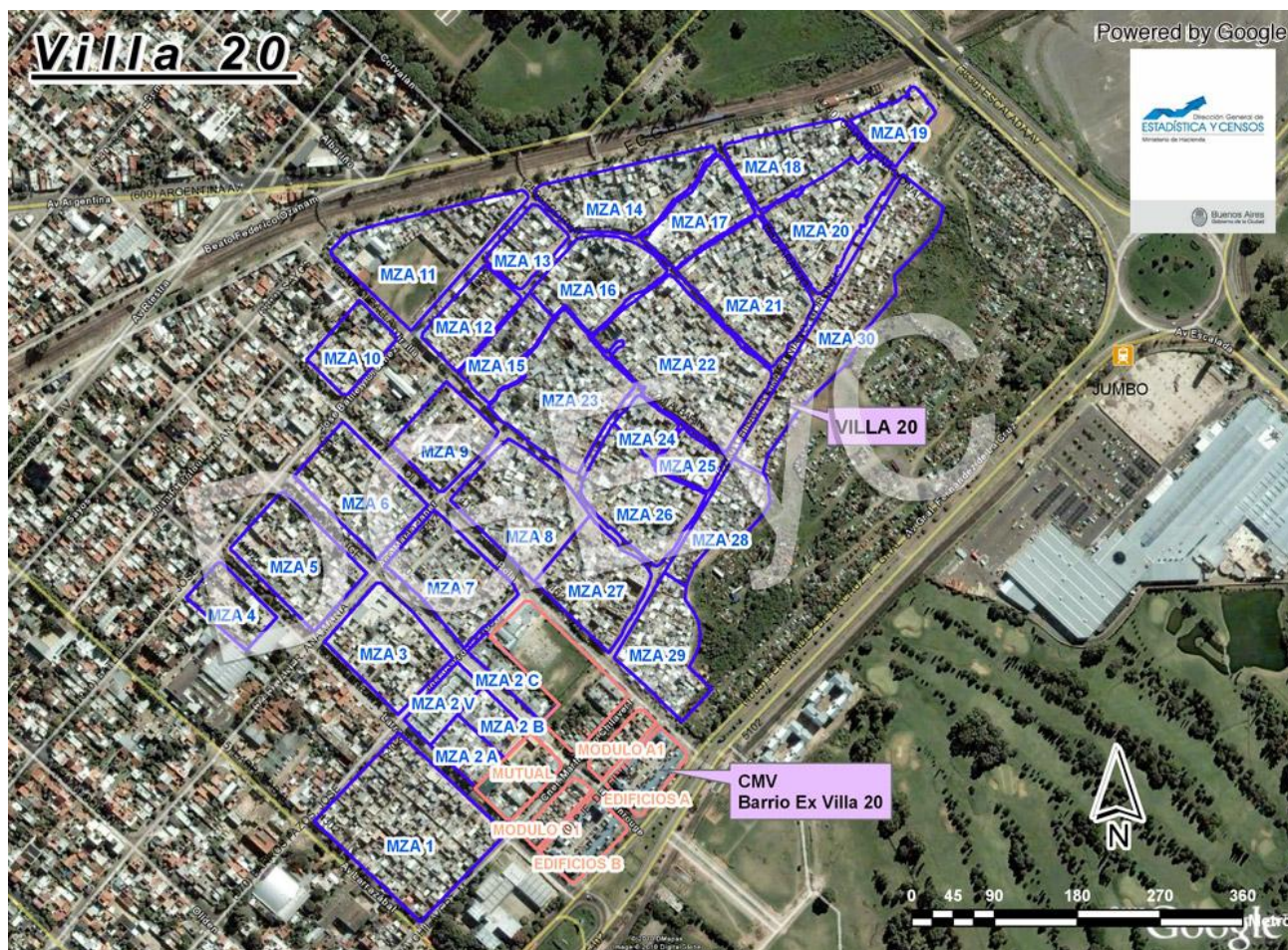
¹⁶⁷Elaborado en el marco del Proyecto Ubacyt Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Dirección Lidia Fernández.

2. La Villa 20

Villa 20 es la villa de emergencia de mayor tamaño de Villa Lugano (53 hectáreas) y la segunda de la Ciudad de Buenos Aires, detrás de Villa 21 (65 hectáreas), siendo la menor villa 13 (0, 25 hectáreas).

La zona que ocupa está delimitada por la Av. Cruz, Larraya, B y Ordoñez, Miralla, Ferrocarril Belgrano, Av. Escalada, y corresponde a los ex basurales de la ciudad.

Mapa satelital del Barrio Ex Villa 20 y de la Villa 20



Fuente: Dirección de Censos y Estadísticas de la Ciudad de Buenos Aires

El censo del 2007 marcó una población total de 21.023 personas. De acuerdo a los datos del censo del año 2001, la población¹⁶⁸ sumaba 16.323 personas. Las nacionalidades se distribuían en 9024 argentinos; 5140 bolivianos, 1769 paraguayos y 390 inmigrantes de otros países. El grupo de edad más amplio correspondía a los 0 a 14 años, que representa al 38,37 % de su población.

La población con necesidades básicas insatisfechas llegaba al 43, 62 %. Este índice compuesto señala la población que habita hogares con alguna de las siguientes condiciones: vivienda deficitaria (pieza de inquilinato, vivienda precaria); hacinamiento (más de 3 personas por cuarto); insalubridad (ausencia de cloaca, de retrete; procedencia del agua); jefe de hogar sin instrucción o con primaria incompleta; niño en edad escolar sin asistencia a la escuela; 4 o más personas por miembro ocupado.

168 Dirección General de Estadística y Censos (G.C.B.A.) sobre la base de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Estas condiciones se distribuían desigualmente entre las manzanas según se situaran en las zonas altas o bajas del área.

Con respecto a los tipos de vivienda, se observaron, en la zona alta, construcciones de ladrillos en alto y en las zonas bajas, de plástico, madera y chapa con piso de tierra. Las viviendas carecen de ventilación, las paredes lindan unas con otras o se hallan separadas por pasillos estrechos. En general, en cada vivienda residen 2 adultos y entre 3 a 7 niños.

Las calles de acceso están pavimentadas y el resto son de tierra.

El nivel sanitario se caracterizaba también por el desigual acceso al suministro de gas, agua y red cloacal. Los informes de medio ambiente registraron plagas de todo tipo y la inexistencia de procedimientos de desratización. Los estudios efectuados en niños de 9 meses a 5 años en el año 2004 y 2006 revelaron que los niveles de plomo en sangre superaban los tolerables según la referencia internacional y procedían de 12.000 vehículos abandonados en la zona baja del barrio.

Con respecto a la condición de actividad económica, se encontró que el 35,10 % de la población de 14 años y más se hallaba desocupada o inactiva. Los ocupados lo estaban en condiciones de precariedad, predominantemente como obreros o empleados del sector privado y en segundo lugar, dedicados al trabajo por cuenta propia.

Para la salud se informó que el 80,97 % no contaba con cobertura médica. La población se atendía en el Centro de Salud 18, ubicado dentro del barrio, que recibía un promedio de cien personas diariamente en las áreas de psicopedagogía, fonoaudiología, clínica, ginecología y pediatría. Este centro se referencia en el Hospital General de Agudos P. Piñero con servicio de atención hospitalaria general, salud mental, VIH-Sida y CEPAD. Los vecinos también recurrían al Hospital General de Agudos Francisco Santojanni, ubicado en el barrio de Liniers.

En cuanto al grado de cobertura del sistema educativo, se halló que dentro de la franja de 5 a 14 años, el 6% de los niños no está escolarizado, de los cuales 147 no asistieron nunca a la escuela y 81 asistieron pero ya no asisten.

CAPÍTULO 10 LA UBICACIÓN POLÍTICA, ORGANIZACIONAL Y SOCIO CULTURAL DEL GN CASO

El GN caso contaba con una doble ubicación política organizacional dada su pertenencia a PGG. Por un lado, dentro del sistema educativo, en las organizaciones convencionales constituidas por el Distrito Escolar XXI y la Escuela X y en la organización alternativa a ellas constituida por PGN.

Por otro lado, gracias a lo establecido en el proyecto de PGN en cuanto a la localización de los grados, se situó en la Escuela X dentro del sistema educativo, y fuera del mismo, en el Centro Comunitario.

Por eso, para ubicar al GN caso, se describe a estas organizaciones en su estructura, funcionamiento y resultados y se identifican los actores en contacto con los grados a cargo del maestro M.

La ubicación sociocultural que se hace se basa en el conocimiento y las concepciones acerca de los GN, la escuela, el fracaso escolar y el aprendizaje, que mantenían los actores involucrados en el funcionamiento del GN caso. Para dar cuenta de esta ubicación se ha recurrido a quienes, desde sus respectivas posiciones, mantuvieron un contacto directo y más o menos continuado con PGN, los GN a cargo del maestro M y el GN caso.

Para concluir, se exponen algunas consideraciones derivadas de los análisis precedentes acerca del GN como REA del sistema educativo y como EEA.

1. La ubicación política organizacional

En lo que sigue se ubica al GN caso, a nivel político y organizacional, presentando a las organizaciones donde se ha localizado. Dentro del sistema educativo, se hace referencia entonces a PGN como organización alternativa y al Distrito escolar XXI y la Escuela X, como organizaciones del sistema educativo en relación con el GN caso. Fuera del sistema, a la organización social constituida por el Centro Comunitario.

Para eso se sitúa a cada organización en el sistema y se define a la población atendida, el proyecto, la estructura, los principales rasgos del modo de funcionamiento y los resultados obtenidos, por una parte. Por otra, se especifica la posición institucional de los actores que se vincularon con el GN caso y el tipo de contacto establecido con éste y otros GN.

1.1 La organización PGN Proyecto GN

En el año 2006, la organización PGN se presentaba como uno de los proyectos dependientes de la DAEP (Dirección de Área de Nivel Primario) de la Ciudad de Buenos Aires dirigido a favorecer la inclusión educativa de aquellos niños con sobreedad que nunca fueron a la escuela o que dejaron de asistir a ella. En ese momento, su estructura se componía de la Coordinadora y un equipo de asistentes técnicos.

El funcionamiento se basaba en la articulación del trabajo en el grado con la participación de los niños en las actividades (materias curriculares, actos, excursiones, etc) que acordasen con la escuela primaria común de referencia. Cada asistente técnico visitaba los grados a su cargo, generalmente una vez por semana.

Hasta el año 2004 inclusive, J se desempeñó como coordinador de PGN y asistente técnico del GN a cargo del maestro M y de otros grados. Este maestro y psicólogo había participado de la fundación, la creación oficial y los primeros tiempos de funcionamiento de PGN.

La asistente técnica a cargo del GN caso desde el año 2005 era S, maestra y abogada. Sus tareas de seguimiento comprendieron, fundamentalmente, la recolección de datos personales de los niños y sobre su trayectoria y avances; la toma de decisiones sobre la incorporación de niños; el contacto con las escuelas para el retorno o el ingreso de los niños y el relevamiento de los recursos necesitados.

Los recursos materiales (tizas, borradores, libros) y asistenciales (útiles escolares, guardapolvos para los niños, meriendas) provenían de las escuelas, de planes gubernamentales (becas de estudio) y de asignaciones especiales de PGN (biblioteca escolar).

Con respecto a los resultados se encontró que, para el 2006, la población infantil cubierta alcanzó a 265 niños y que a lo largo de ese año se abrieron nuevos grados en diferentes establecimientos. Entre ellos la Escuela Y del distrito escolar XXI.

La información que sigue sobre los resultados de PGN corresponde al año 2009¹⁶⁹.

La población cubierta¹⁷⁰ llegaba a 310 alumnos distribuidos en 32 grados correspondientes a 20 escuelas primarias de gestión estatal, ubicadas en alguno de los 12 distritos escolares participantes. A los cuatro distritos escolares del corredor sur, V, XIX, XX y XXI se sumaron dos del cuadrante sudeste I y IV y VI y más adelante los distritos III, IX, XI, XIII, XIV. Esta tendencia creciente con respecto al año 2005, cuando PGN contaba con 12 grados supone un aumento del 167%, a un ritmo medio de 5 secciones nuevas por año.

El 61% de la población atendida, 190 alumnos, se concentraba en la zona sur, sumando los distritos V, XIX, XX y XXI, 11 escuelas del total afectado a PGN.

La tabla que sigue muestra el detalle.

Coberturas del Grado de Nivelación según Distritos Escolares. 2009

Cobertura de PGN	total	Distritos escolares											
		I	III	IV	V	VI	IX	XI	XIII	XIV	XIX	XX	XXI
Escuelas	20	1	2	1	3	1	1	1	1	1	3	2	3
Secciones	32	2	2	2	6	2	1	1	1	1	5	5	4
Alumnos	310	18	29	23	53	19	7	6	8	10	55	41	41

Fuente: Pitton y Di Pietro, coord. (2010)

La distribución territorial de los GN sigue la de los niños que no asisten a la escuela.

Efectivamente, los datos sobre abandono en el nivel primario para el año 2007 mostraron que uno de cada tres alumnos que salieron sin pase de las escuelas estaba matriculado en establecimientos de la zona sur de la Ciudad. A saber, en los distritos V, XIX, XX y XXI. También que el 26% de los abandonos ocurrieron en escuelas ubicadas en los distritos de la zona sudeste I, III, IV. En valores

¹⁶⁹Los datos sobre los años que preceden al 2006 se presentan en el capítulo 11 "La historia. Sobre el porvenir de una ilusión". Los datos del año 2010 corresponden al Informe final "La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural. Estudios de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común". Pitton y Di Pietro, coord. (2010). Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.

¹⁷⁰En su contabilización se tiene en cuenta a todos los que transitaron por un GN durante el año de referencia, hayan completado el ciclo lectivo allí o integrados en grados comunes.

absolutos, se trata de que los 423 niños/as salidos sin pase en el año de referencia, 251 eran alumnos de los distritos de las zonas referidas. Con lo cual, los distritos donde se concentró PGN correspondieron a las zonas donde ocurrieron 6 de cada 10 abandonos en el año 2007.

De la misma manera, los datos sobre la cantidad de niños entre 6 y 12 años no escolarizados para el año 2001¹⁷¹ mostraron que esta población se concentraba en los distritos de las zonas citadas. Así, los distritos escolares I, II, III, V, IX, y el XXI reunían el 58% de la población que no asistía a la escuela.

La matrícula de los GN también muestra una tendencia creciente de 141 niños en el año 2005, 265 en el 2006; 316 en el año 2007; 362 en el 2008 y baja en el año 2009 a 310 alumnos.

En cuanto a la trayectoria de los niños de los GN, se informó¹⁷² que, al finalizar un ciclo lectivo, el 60 % se incorporaba a un grado común de la misma escuela. Dentro de éstos, una proporción menor sería derivada a los Grados de Aceleración. Anualmente, el 25% de los niños inscriptos en un GN lo deja porque pasa al grado común de una escuela y, en menor medida, porque abandonan. El 15 % restante son derivados a otras áreas del sistema educativo como Adultos o Especial o bien terminan el nivel primario en un GN.

1.2 El Distrito Escolar XXI

El Distrito Escolar de referencia para el GN caso atiende a la población infantil de los barrios Villa Lugano y Villa Riachuelo¹⁷³. La matrícula de aproximadamente 9250 niños es recibida por 14 establecimientos educativos: 5 de Jornadas Completa –una de ellas escuela granja- y 9 de Jornadas Simple.

Los indicadores de fracaso escolar en el nivel primario, revelaron que este distrito contaba con los más altos, aunque no se ubicaba entre los primeros¹⁷⁴. Para el año 2001, la Secretaría de Educación informó que del grupo de 6 a 11 años, el 1,0% nunca asistió a un establecimiento educativo y el 5,1% (793) asistió pero ya no lo hacía. En el año 2004, la repetición era del 3%, representando a 313 alumnos. En 1° grado ascendía al 4%, correspondiendo a 59 alumnos sobre un total de 1366 inscriptos. La sobreedad oscilaba entre el 15% y el 20 %, siendo proporcionalmente mayor en cuatro escuelas, dos de las cuales eran la Escuela Y y la Escuela X. Para el año 2005, la Secretaría notificó que la tasa de sobreedad ascendía al 24,2%.

El proyecto del distrito, considerando que su población se hallaba en condiciones sociales “desfavorables”, se planteaba como objetivo mejorar las prácticas docentes a través de la actualización disciplinar y didáctica formando equipos de trabajo; afianzando la coordinación de cada ciclo; implementando el Programa Plurianual en el área de Prácticas del Lenguaje y evaluando el desempeño docente desde el contexto de cada realidad institucional.

Hasta el año 2004, su supervisor H, un maestro, director y licenciado en educación alineado en el peronismo de izquierda que impulsó la “democratización educativa” del distrito a través de diferentes tipos de acciones. Entre ellas, el Proyecto de Informática para el Primer ciclo, la participación en las olimpiadas de matemática y el Proyecto de Apoyo en contra turno para alumnos con sobreedad como alternativa a los Grados de Aceleración promovidos centralmente. Durante su gestión se abrieron los primeros GN del distrito. Fue él quien convocó al maestro M a sumarse como docente en uno de ellos.

¹⁷¹ Se informa y detalla al respecto en el capítulo 2 “El estado de la cuestión”, primer apartado.

¹⁷² Los datos corresponden al Informe de Pitton y Di Pietro, coord. (2010) que toma como fuente las entrevistas con referentes de PGN.

¹⁷³ El distrito está delimitado por las Avenidas General Paz, Castañares, Lacarra y el Riachuelo según GCBA, Educación Primaria.

¹⁷⁴ Para detalles comparativos consultar el capítulo 2 “El estado de la cuestión”, apartado 1.

1.3 La Escuela X

La Escuela X perteneciente al Distrito Escolar descrito está ubicada en la zona residencial de Villa Lugano, sobre la calle Larrázabal.

Se trata de un establecimiento de nivel primario común, jornada simple con turno mañana y tarde donde se ofrece servicio de comedor y merienda. En el edificio funciona además un jardín de infantes y, en el turno noche, el nivel primario para adultos.

La escuela atiende una población aproximada de 900 alumnos, alrededor de 249 en condición de sobreedad. La mayoría de los niños que ingresan a primer grado, carece de experiencia escolar previa. El total de alumnos se distribuye en 30 secciones con un promedio de 30 inscriptos cada una. Esto la convierte en uno de los establecimientos con la matrícula más alta del distrito. De hecho, la falta de vacantes es un problema frecuente. La población infantil que recibe procede de la Villa 20.

El personal del establecimiento estaba conformado en el año 2006 por la conducción; 15 maestras de grado; las maestras bibliotecaria y de informática pertenecientes al área de Propuestas Educativas Complementarias y las maestras de las Áreas Curriculares; las auxiliares y el personal de cocina.

En lo que sigue se agrega información sobre los actores de la Escuela 3 que mantuvieron algún tipo de interacción con los niños y el maestro del GN caso.

El director A, que tomó licencia en comisión de servicio a principios del ciclo, tenía una antigüedad de más de 20 años en el establecimiento como maestro, vice director y director. Él era un referente de Villa Lugano y Villa 20. Allí, la escuela abrió a fines de los años 60 un anexo para los primeros grados, del que se ocupó como vice director. En el año 2002, H, el supervisor del distrito, consideró que era el director más adecuado para localizar los grados de GN en su escuela. En el año 2004, el director A concretó la firma de un convenio con el Centro Comunitario para que los GN contasen allí con un aula. Durante ese año, acompañó a M que recién se incorporaba como maestro del grado del turno tarde. En el 2006, antes de comenzar su licencia, puso en contacto a la nueva directora con los GN, mostrándole el Centro Comunitario, presentando a sus miembros y al maestro M y sintetizando el modo de funcionamiento de los grados.

La directora V lo suplió. Ella procedía de una escuela más pequeña del barrio de Pompeya y anteriormente había dirigido la escuela del barrio de mono bloques de Villa Lugano. Se encargó de la dirección hasta el mes de junio cuando tomó licencia para jubilarse. Al mes siguiente, asumió la directora Hilda.

La vice directora B compartió gran parte de su carrera con A y permaneció en su cargo hasta octubre del 2006. Cuando tomó licencia para jubilarse, asumió F conformando el equipo de conducción junto a la directora H hasta fin de año.

La línea que sigue ordena la secuencia cronológica de cambios en el equipo de conducción a cargo del establecimiento desde el ingreso del primer directivo con el que se tuvo contacto para este estudio.

Movimientos en el Equipo de Conducción de la Escuela X

F	1968	1983 aprox	2004	2005	2006		
					marzo	julio	octubre a diciembre
Vicedirector / Vice directora F	A toma el cargo	B toma el cargo	B sigue en el cargo	B sigue en el cargo	B sigue en el cargo	B sigue en el cargo	B toma licencia por trámites jubilatorios F toma el cargo
Director / Directora	sin datos	A toma el cargo	A sigue en el cargo	A toma licencia en Comisión de servicio L toma como suplente	A toma licencia por trámites jubilatorios V toma el cargo	V toma licencia por trámites jubilatorios H toma el cargo	H sigue en el cargo

Fuente: elaboración propia en base a entrevistas

Las maestras de 6° y 7° grado recibieron en inserción a un alumno del GN a cargo del maestro M, en el año 2004. Desde ese momento, le ofrecieron su aula los días que articulaba con la escuela y lo invitaron a realizar en conjunto el acto del día del maestro en el año 2006. Las maestras de 4° grado compartieron una excursión con el GN caso. El maestro de primer grado, a cargo de la tercera sección abierta en el año 2006, recibió a los niños del GN caso durante algunas de las licencias del maestro M.

La maestra bibliotecaria y la maestra de informática trabajaban desde el año 2004 con el maestro M en el desarrollo de proyectos de articulación. La maestra de música y el maestro de plástica también habían dado clases a sus alumnos en los grados comunes y durante el primer bimestre del 2006, a los niños del GN caso.

1.4 El Centro Comunitario

El Centro Comunitario pertenece a la Capilla M. E y depende de Caritas. El edificio se ubica en una de las calles pavimentadas de Villa 20, lindando con el ferrocarril Gral. Belgrano y en diagonal al Centro de Salud.

Las actividades en desarrollo durante el año 2006 estuvieron destinadas a las familias, las mujeres, la tercera edad, los niños y los adolescentes y sus responsables eran los colaboradores del Centro mismo; miembros de religiones no católicas y actores de proyectos del Gobierno de la Ciudad.

En el área asistencial, los colaboradores se ocupaban del “Merendero para los abuelos”, el “Comedor” para personas que vivían en la calle, las “Meriendas” para los adolescentes; la “Feria de ropa” y la “Feria del Trueque”. En el área cultural y educativa, ofrecían cursos de telar y de velas artesanales para mujeres, un curso de cine, la participación en el grupo de música autóctona, el ciclo de cine mensual y la biblioteca. Un miembro de la Iglesia Bautista dictaba clases de música para los adolescentes y un psicólogo mantenía un servicio de asistencia psicológica. Además, funcionaban por convenio con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, los dos grados de PGN; los Grados de Apoyo y el Jardín de Infantes del Programa ZAP, Gimnasia para la tercera edad y Gimnasia para mujeres. También talleres de títeres y de murga.

El padre J, cura párroco de la Capilla y responsable del Centro Comunitario impulsó su reapertura en el año 2004 obteniendo financiamiento de Caritas. En ese marco, nombró para su dirección a I y en la portería a Pili. I, licenciada en trabajo social, llevó adelante diversos convenios. Entre

ellos, con PGN y la Escuela X para la apertura de los GN. Desde ese momento participaba en su vida cotidiana y en la derivación de niños para su ingreso. Pili, vecino de Villa 20 que había trabajado hasta entonces como colaborador, recibía diariamente a los niños del GN caso, los asistía en su funcionamiento y se comunicaba con las familias. Beto se desempeñó como colaborador del Centro Comunitario hasta mediados de año y luego continuó colaborando con la Capilla. Por ejemplo, pintando los murales del patio del Centro y acompañando a Pili en sus tareas. Daniel se encargaba de la cocina y de la organización semanal de la feria del trueque. Gabriel realizaba tareas de mantenimiento y Neco, una religiosa que vivía en Villa 20, asistía directamente a I desde la segunda mitad de 2006.

El siguiente cuadro presenta la doble ubicación política organizacional del GN caso identificando las organizaciones y las personas, por posición institucional, que establecieron algún tipo de contacto con sus integrantes, según se ha mencionado en la descripción precedente. También incluye otras organizaciones y grupos del contexto relacionados con el mismo.

Ubicación política organizacional y contexto social y organizacional más amplio del GN caso

(ver carpeta "Gráficos")

2. La ubicación sociocultural

La ubicación sociocultural del GN caso está dada por el conocimiento y las concepciones que los actores de las organizaciones donde éste se ubicaba a nivel político y organizacional y las familias manifestaron sobre los temas que aquí se ligan al estudio del GN caso como una REA y a su constitución como un EEA.

Para dar cuenta de esta ubicación se ha recurrido a los sujetos que, desde sus respectivas posiciones, mantuvieron un contacto directo y más o menos continuado con PGN, los GN a cargo del maestro M y el GN caso.

2.1 Las concepciones de los actores de las organizaciones y de las familias

A continuación se presentan las concepciones que los actores de las organizaciones PGN, la Escuela X y el Centro Comunitario y las familias comunicaron acerca de los niños de los grados de GN y el GN caso; el propósito, la tarea y las condiciones de PGN; las escuelas y el GN caso en cuanto a sus condiciones, el maestro M y los resultados alcanzados. En su descripción se van proponiendo los análisis relativos a los valores, los supuestos, los juicios, los afectos y las preocupaciones que parecen vincularse y quedar expresados en ellas.

2.1.1 Las concepciones de los actores de PGN

J (coordinador y asistente hasta 2004) y S (asistente técnica del GN caso) caracterizaron a **los niños atendidos por PGN** como destinatarios y alumnos.

Con fundamento en la normativa oficial recortaron la población frente a eventuales desvíos en la derivación de niños *“pibes que nunca fueron o dejaron de ir hace dos años. Ahora, esto es lo que está en la normativa, después hay muchos pibes que abandonaron hace un año o que abandonaron 6 meses y otros 6 meses fueron al colegio...”* (J, coordinador entrevista 2004); *“el perfil de los chicos de GN: son chicos de 8 a 14 años que están sin escolaridad –por cualquier dificultad, por la dificultad que sea- y se busca abrir un espacio para que luego se reinserten en la escuela o donde sea más adecuado.”* (S, asistente, entrevista 2006).

Con la información estadística, J estimó los destinatarios potenciales y las dificultades en su localización *“Nosotros estamos apuntando con los grados de GN a una población de 2100 pibes, estamos atendiendo a 109 en los 12 grados, saca 1500 porque muchos del distrito 12, 16 no están yendo por alguna circunstancia especial, 100 no es nada. Pero además son los 100 que asomaron la cabeza, alguien los llevó... estos chicos, son chicos que por algún agente ya sea de salud, de la defensoría, algún docente, llegaron a la escuela”* (J, coordinador, entrevista 2004).

Con las referencias situacionales precisaron los aspectos comunes y no comunes de los niños destinatarios del proyecto. J y S consideraban a la villa de emergencia como un contexto organizado más favorable que la descomposición asociada a la vida en la calle *“más marginales, son pibes que viven a orillas del Riachuelo, ni siquiera viven en la villa. Hay una gran diferencia entre estos pibes que viven en la villa y los pibes estos de Soldati que viven en algún asentamiento, a orillas del Riachuelo, que viven abajo de un puente... te hablan de otras problemáticas... pibes que los marcos institucionales no los tienen, no los aceptan”* (J, coordinador entrevista 2004); *“Villa Lugano, que es más tranquilo que el chico que está en situación de calle”* (S, asistente entrevista 2006).

También aludieron a la inestabilidad con que las migraciones, las adicciones y el abandono impactaban sobre la constitución de los niños como sujetos y sobre la organización de la vida cotidiana y

escolar. J comentaba *“Las familias con muchísimos pibes, que emigran, van de un lado a otro, donde hay uno que otro de los padres está ausente o los pibes están con la abuela.”*; *“R, el de Pompeya me contó un poco su vida: mi mamá se agarró a la droga y está ahí tirada, entonces mi abuela nos agarró y nos llevó, el padre no lo conoce.”* *“Estos pibes yiran mucho con las familias... algunos ni siquiera están anotados. Muchos no solo no saben la fecha de cumpleaños sino que no junan el concepto, les preguntás cuántos años cumplís y...dónde nació, todo eso...”* (J, coordinador entrevista 2004). S refería *“son chicos que tienen muchas dificultades en la casa. Hay algunos que están muy solos, no tienen un acompañamiento: si tienen una casa y hay una presencia física pero no de acompañamiento, de levantarlo para ir a la escuela, de prepararle la mochila, el cuaderno. Todo eso no está.”* (S, asistente entrevista2006).

Mientras que presentaron a la trayectoria escolar de los niños como un resultado de la vida familiar o de la falta de vacantes escolares *“Tenemos muchos pibes en Soldati que nunca fueron a la escuela... otros son pibes que van, vienen, tienen algún antecedente escolar, si ya se fueron una vez, se van otra...”* (J, coordinador entrevista 2004); *“chicos que no están en el sistema educativo y/o tienen sobreedad, por el motivo que sea: porque no fueron, porque en el lugar donde vivían no tenían escuela”* (S, asistente entrevista 2006).

Con respecto a las características de los niños como alumnos, J y S coincidieron en que el grupo del GN caso y otros atendidos previamente por el maestro M eran “tranquilos” en comparación con los grupos “típicos” de PGN debido a sus experiencias escolares previas, su contexto social actual y la cultura de pertenencia *“Los pibes de Lugano están más institucionalizados, están más escolarizados, tienen el perfil escolar, son chicos que fueron a la escuela, están visibles en el circuito de la gente que busca una vacante y por ahí se duermen un poco, o están un período que no van. No es el perfil (típico) de GN. Salvo este nenito, Jhonny, que empezó ahora, los otros, tienen más características escolares”* (J, coordinador entrevista 2004); *“Son chicos de familias inmigrantes: bolivianos y paraguayos, más tranquilos. Este es un grado, en comparación, bastante tranquilo”* (S, asistente entrevista2006).

Estas caracterizaciones remiten a un niño de ubicación difícil, compleja y esquiva como destinatario de PGN, alumno y sujeto social y psíquico. En relación con lo cual, tanto el coordinador J como la asistente S, parecen plantear **el propósito y la tarea de PGN y de los grados** en términos de un proceso, fundamentalmente, de subjetivación y de socialización, respectivamente¹⁷⁵.

El coordinador J hacía hincapié en la subjetivación del niño en sujeto como base para el desarrollo del aprendizaje. De acuerdo a esta idea, PGN y los maestros debían llevar adelante una tarea transicional *“Le quise cambiar el nombre yo por... bueno por ahí muy psicoanalítico: grado de transición, pero no quisieron, me sacaron corriendo. Porque es importante, lo que los maestros hacen, su rol, tiene que ver con esto, con la transición...”* (J, coordinador entrevista 2004). En este marco, consideró que era clave aportar a la reconstrucción del recorrido de vida del niño *“Lo que queremos, se nos ocurrió, que puede tener un impacto fuerte, estos pibes no tienen fotos, no tienen..., Viste que cuando recuerdes un poco más tu vida, tus hijos, qué haces, vas a buscar las fotos, estos pibes no tienen fotos. Entonces estamos queriendo armarles un registro, escolar, no nos metemos en la vida, no por aparte una cuestión de respeto, unas fotos con los compañeritos”* (J, entrevista coordinador 2004).

También valoró que el GN se instalase como un marco de referencia estable y presentara una organización alternativa a la escolar para facilitar a los niños experiencias de continuidad, atención a su individualidad y cumplimiento de los compromisos *“ellos encuentran un lugar donde hay otra organización, donde se puede esperar algo, mañana jugamos a la lotería y jugamos a la lotería”* *“Lo que más facilita es el marco institucional, que alguien los espere, que hay registro, que no viniste y yo los voy*

¹⁷⁵Los fundamentos conceptuales corresponden sobre todo a Dubet (2006) y a los autores que informan los niveles institucional y organizacional del marco teórico.

a buscar, una contención, un lugar donde se puede esperar algo”; “no es un grado más, porque para ser un grado más no hacemos nada. Nosotros trabajamos con pibes de diferentes edades, diferentes recorridos, y la escuela está pensada homogéneamente y acá eso te hace agua.”; “a veces algunos grados funcionan mejor que en la escuela, que decís: no, quedate ahí, para qué vas a ir allá, si son 12 pibes para los recursos, en el otro 35” (J, coordinador entrevista 2004).

En esta línea, J incluyó la globalización y adaptación de la enseñanza *“la idea de generar un ambiente de estudio, y de las diferencias sacar provecho. Tratamos de no fragmentar las tareas porque ya bastante fragmentada tienen su existencia. Nosotros jugamos mucho, hay loterías, play móvil”; “Hay que tener cuidado, cuidado de no faltarles el respeto. No mostrarles descaradamente lo que no pueden, ya bastante la televisión lo muestra... empezamos a armar este material (fotocopias con textos) tenemos de poesía, de cuento, de títeres, ellos les hacen las tapas, estamos haciendo un proyecto de poesía y ellos escriben poesías y se las agregan.” (J, coordinador entrevista 2004).*

En cuanto a los maestros, priorizó la necesidad de una mirada no estigmatizante sobre los niños y el establecimiento de una buena relación con ellos *“Después, muchas veces los maestros dicen este pibe es para especial...Cómo te la puedo enunciar esa dificultad, crear una escucha y una mirada especial para estos pibes, pero especial en el sentido del GN, ahí en Lugano el pibe grande de 12 años que nunca fue a la escuela, totalmente alejado de lo que es la cultura escrita, nunca agarró un lápiz. Los maestros enseguida, éste es para especial, para recuperación, y claro, patologizan mucho. Son todos temas a trabajar. Esa es la construcción de la mirada del maestro.” “mucho gancho con los maestros. Los maestros que se quedaron en el proyecto se fueron enganchando con los pibes. Cuando los maestros piden licencia o faltan ahí se arma la galleta. Por eso hay que tener cuidado cuando se habla mal de los maestros... hay que poner el cuerpo ahí...” (J, coordinador entrevista 2004).*

Al desarrollo de estas condiciones concurrían, según su lectura, los límites fijados en la normativa *“cuando empezamos, lo tomaban así, este pibe hace mucho quilombo, sacámelo de encima, plin y aparecía en GN. Está más encuadrado y a mí me alegra esto de que no es una instancia de derivación, queda claro que de la escuela a GN, ninguna. Insisto con esto porque es muy importante. Esto de encuadrarlo con la normativa, acá vienen estos pibes y no es una instancia más de marginación. La normativa también define el tiempo que tiene que estar en GN, no es cuestión que se eternice” (J, coordinador entrevista 2004).*

Como resultados, J identificó las expresiones de placer de los niños por estar en el GN y sus deseos de asistir y trabajar allí *“la diferencia en la casa cómo estaban... verlos hoy: estaban chochos, estaban felices, no se querían ir” (J, coordinador 2004).* En relación con estos logros, la inserción de los niños en la escuela se determinaba con respecto a cada grado y maestro en concreto, aunque debía efectivizarse en algún momento para evitar la marginación de los niños en PGN *“El tema es cuando vos decís este pibe lo tenemos que pasar al grado, los maestros algunos lo aceptan, otros no... ahí se arma. Hay veces que decís, mejor que se quede, déjalo acá, al otro año pásalo y este año que se quede porque con tal maestro... (no va a funcionar)” (J, coordinador entrevista 2004).*

A diferencia de J, que enfatizaba la tarea de subjetivación, la asistente técnica S consideraba que la socialización del niño como alumno lo proveería de las herramientas y las actitudes necesarias para comenzar a aprender. Por eso, para ella los grados de GN debían enfocarse en transmitirles el encuadre escolar del que carecían, *“lo importante es la escolarización, porque el chico que nunca estuvo en la escuela, o que estuvo un año o dos, tiene que incorporar hábitos porque no los trae. Todas esas cuestiones que tienen que ver con socializarse, le faltan y son necesarias para poder aprender. Estar sentado en un aula, escuchar, hacer silencio, el uso del cuaderno, el orden. Eso se atiende mucho, todo este tema de la actitud, los desplazamientos por la escuela. Después vemos lectura, división, fracciones.*

Uno necesita internalizar lo actitudinal para poder dedicarse, para decirlo de alguna manera, a lo intelectual” (S, asistente entrevista2006).

A lo cual contribuía, por una parte, trabajar con otras instancias de atención a los niños y las niñas para sostener la asistencia a clases *“Tratamos de armar una red: recurrimos a defensoría, al EOE, al Hospital según la necesidad: se cita a la familia, se consigue una merienda reforzada para el chico desnutrido. Se cuida que haya un trabajo en red, que el chico esté contenido, cubierto. Darles la mayor seguridad y contención posible para sostener la escuela. Es como un cerco invisible: si no está yendo, se va a buscarlo. Depende de lo que se necesite y de los pactos, los acuerdos que se pueden ir haciendo en cada caso. Se lo cuida, se lo protege y se le enseña”* (S, asistente entrevista 2006).

Por otra parte, le parecía útil que los grados se localizaran en las escuelas para promover el contacto de los niños con su estructura y modo de funcionamiento *“lo ideal sería que funcionaran dentro de la escuela para que tengan esta vivencia del espacio de la escuela: los movimientos, estar en un aula con otros 25 chicos, ver otros maestros porque si está en un grado en otro lugar, con 10 chicos y tiene que pasar a un grado con 25 chicos, el choque es muy grande”*; *“que hagan la mayor cantidad posible de materias curriculares y hagan aprendizajes de lo que es la institución escuela: los desplazamientos, estar sentado, ellos tienen una directora, una vice directora”* (S, asistente entrevista2006).

Su acento sobre las constantes del marco escolar se tensiona con la importancia atribuida a la flexibilidad como rasgo de PGN *“Si hay una idea que caracteriza a GN y que me parece interesante recalcar es: Flexibilidad. Flexibilidad para el ingreso, la edad, la salida, los tiempos. Es un trabajo particular, con cada uno”* (S, asistente entrevista2006). En esta línea, S destacó el compromiso y la creatividad que el trabajo con estos niños reclamaba a los maestros *“Los maestros de GN son maestros muy, muy comprometidos, no desde la lástima. El que lo puede sostener, el que está un año y se queda y sigue, ya no se quiere ir. El que entra, sale, no juzgo, no digo es bueno o es malo, pero esto no es para él. Y también son muy creativos, es que tenés que ser muy abierto, muy creativo, buscar la forma”* (S, asistente entrevista2006).

En este marco, el logro más importante consistía en la inserción de los niños en la escuela, a su modo de ver, el único medio de inclusión social disponible para ellos *“nada me produce más satisfacción personal que verlos en el grado, que estén en la escuela porque lo que quiero subrayarte es esto: la escuela es con lo único que cuenta. Están solos y la escuela es lo único que tienen, y ellos saben eso. La escuela les va a dar algo, que es lo que los puede ayudar a cambiar algo, algo de su historia”* (S, asistente entrevista2006).

Aunque en algunos casos, encontró más conveniente derivar al niño hacia otras instancias del sistema educativo *“un logro maravilloso es con dos nenes que pasaron a un cuarto grado común y la maestra me decía “mirá que les doy los trabajos y lo resuelven todo en dos minutos” así que los pasamos a aceleración”*; *“Tenemos mucho cuidado en la integración: cómo está, dónde se lo va a integrar, la edad. Buscamos el lugar más apropiado: un grado común o un grado de aceleración o en jóvenes y adultos, porque en el sistema hay muchos espacios, hay muchas alternativas que, a veces, no se conocen”* (S, asistente entrevista2006).

Según lo presentaba la asistente, estos logros dependían del tiempo requerido por cada niño para estar en un grado común, de su vínculo con el GN, y de su edad y nivel de aprendizaje, por una parte. Por otra, de la actitud de la escuela y los docentes hacia los niños de GN *“en algunos casos van dos o tres años hasta que pueden integrarse... hay otros que no, que a mitad de año ya están para estar en el grado... Hay que hacerlo rápido si el chico está en condiciones”*; *“un chico que vive en La Boca y va a GN en Soldati, y no quería hacer el pase a La Boca porque ya hacía tres años que iba ahí, a Soldati y tenía sus amigos. Me puse firme y le dije: “No te pregunto, no te sugiero, hoy te despido acá y mañana te*

saludo allá. Saludá a tus compañeros, despedite”. No le di mucho, después me fui a mi casa hecha pelota. Él lloró, todos lloramos, todos hicimos el duelo y al otro día estaba allá”; “mirá, te voy a leer algo que escribió un nene de un grado que fui a visitar hoy a la mañana y le pedí el cuaderno para fotocopiar a la maestra (lee una redacción donde un niño se va de la casa donde vivía con sus padres y hermanos en busca de una nueva familia. Los hermanos le pedían llorando que no se fuera pero él les respondía que ya era grande y tenía que irse, uno de sus hermanos confirmaba ‘lo sé’, se abrazaban y finalmente se marchaba) Pero te digo que depende de cada caso, de la escuela, la resistencia a veces de algunas maestras... son acuerdos que se van haciendo” (S, entrevista asistente 2006).

Con respecto a **los grados de GN del maestro M y al GN caso** a su cargo en el año 2006, el coordinador J y la asistente S identificaron como una condición favorable a su buen funcionamiento, el estilo del maestro. Ellos estimaron la seriedad y la creatividad en la enseñanza; el trato cuidadoso, respetuoso hacia los niños y el vínculo afectivo establecido con ellos “yo le presenté esta idea de trabajar con temas, con proyectos y él hizo un proyecto de arte muy interesante, Dalí, serio, serio”; “Es un tipo muy cuidadoso con los pibes” “al maestro, a M lo quieren muchísimo, lo aman” (J, coordinador entrevista 2004); “Es muy creativo, hace un trabajo de alfabetización muy bueno. Siempre los pone en situación de ‘A ver pensemos, seamos lógicos. Siempre con muy buen tono, respetuoso, muy respetuoso con los chicos” “a M lo quieren mucho los chicos, es un referente” (S, asistente entrevista 2006).

Otra de las condiciones favorables a este grado era su localización en el Centro Comunitario debido a su confortabilidad, para J, y a su semejanza con el establecimiento escolar, para S “este grado empezó con el comedor de Alejandrina en el 2002 y era un lugar espantoso, espantoso, horrible, tenía unos agujeros que entraba un frío bárbaro y compartía la sala con bebés, poca luz. Pero era el único lugar donde se podía ir” (J, coordinador entrevista 2004); “Cuando no pueden funcionar dentro de las escuelas buscamos ámbitos como éste, que estamos en una capilla. Ámbitos que tengan algo del movimiento de una escuela: que tengan un patio, que los chicos vean a otros maestros, a chicos de otras edades” (S, asistente entrevista 2006).

J se refirió además a la importancia de autoridades escolares comprometidas con la comunidad y con los fines de PGN, como el director A de la Escuela X “Se habló con el supervisor que en ese momento era H y enseguida dijo A, ideal para esto. El director es macanudo, GN está en esa escuela porque él conoce a todos los referentes de la villa, en otra escuela no hubiera funcionado. Se preocupa mucho, lo que pasa es que él está muy comprometido con la escuela, es de Lugano, está muy compenetrado con el GN” “El director este año dijo ‘yo les voy a buscar otro lugar, en el comedor de Alejandrina no va más’, fue a la Parroquia, habló, pero si no hubiese sido por el director ahí no entrábamos para nada” (J, coordinador entrevista 2004). Mientras que S aludió a la organización pedagógica de los grados en dos ciclos “se pudo organizar en dos ciclos: segundo ciclo en el turno mañana y primer ciclo en el turno tarde. Entonces si bien hay bastante diversidad no es lo mismo que tener a uno en primero y otro en sexto, que en otros grados de GN es así” (S, asistente entrevista 2006).

2.1.2 Las concepciones de los actores de la Escuela X

En la **caracterización de los niños de PGN** como población destinataria, las maestras aplicaron el criterio de no escolaridad y sobreedad identificando a las familias como responsables principales de esta situación “GN es para chicos que no tienen escolaridad y por ahí tienen 10 años y es la primera vez que inician su escolaridad” (maestra informática, entrevista 2006) “son casos de los chicos que no habían podido terminar, no habían podido... o ni siquiera habían iniciado la escolaridad” (maestra música, entrevista 2006); “que se nota la falta de atención, la falta de afecto... tienen falencias emocionales... en estos chicos es como que lo noto más (en comparación con los niños de los grados comunes de la

escuela)” (maestra informática, entrevista2006); “Ya son una improvisación de la vida estos chicos, llegaron al mundo la mayoría de ellos por casualidad, vienen de situaciones irregulares, de desorden, no conozco mucho las historias pero me da la impresión que un chico que llega a los 8, 9 años sin haber podido estar en una escolaridad es porque ya viene de una historia de ciertas irregularidades” (maestra música, entrevista2006) “si no se preocuparon antes, no se van a preocupar ahora, da gracias que los mandan” (maestra bibliotecaria, entrevista 2004).

Además hicieron referencia a las condiciones de vida y migración “vienen de otro país, son extranjeros, en su mayoría no tienen computadora en sus casas” (maestra informática, 2006); “es un chico que viene desabrigado y faltó de comida” (maestra bibliotecaria, entrevista 2004); “la condición socioeconómica y familiar que hay, todo el contexto que los rodea, todo lo que sería social no funciona” (maestras de 7°, entrevista 2004).

En la descripción de los niños de GN como alumnos, las maestras apuntaron a sus dificultades para aprender en la escuela “Lo que noto, pero en general en toda la escuela, es con la escritura, les cuesta mucho escribir” (maestra informática, entrevista2006); “Miguel (niño integrado por el maestro M) tiene un problema de madurez. No tiene motricidad para escribir y seguir a los otros. Una historieta que no sé, tira la semilla, otro la regó y después apareció la planta. La hizo desordenada, pero la explicó ordenada, ¿cuál sería la número 1? Rojo, le dijo él. No tenía coherencia para nada. Mentalmente, no” (maestras de 7° grado, entrevista 2004); “si tienen que tomar nota de algo están dudosos o no saben, o no les da el tiempo porque les cuesta volcar lo escrito, no les da el tiempo, les quedan las tareas inconclusas” (maestra música, entrevista2006); “Se hace difícil porque el chico viene con muy poco de la casa, muy poca motivación, le cuesta mucho, que se sienten a trabajar. Eso se ve más en GN porque los chicos no tuvieron escolaridad nunca” (maestra bibliotecaria, entrevista 2004). A la vez que reconocieron la curiosidad y el interés de los niños por los contenidos escolares y la escuela tanto como su falta “fueron investigando sobre pintores famosos. A mí me gustó verlos cómo ellos estaban interesados en el tema” (maestra bibliotecaria, entrevista 2004); “Acá vienen muy contentos, bueno, el área de informática les gusta mucho, los veo bien a los chicos, los veo que vienen contentos” (maestra informática, entrevista 2006); “Miguel (niño insertado por el maestro M) anda en la calle y eso le da inquietudes y ve cosas que los que no tienen necesidad de andar en la calle, no ven... Eso que a él le interesa, te lo cuenta bien, no le pidas otra cosa porque te contesta, te dice ‘Y porqué, no quiero’. Él te habla así. Para él además de comer, eso sí es prioritario, él y sus caballos si está pensando en la yegua que tiene en la casa... te imaginas cómo va a pensar la historieta y bueno de eso sí él va a entender” (maestras de 7°, entrevista 2004); “la clase de música si disfrutaban, si estaban muy ávidos, muy abiertos a ver una clase más numerosa y con otros chicos de compañeros, como que eso lo disfrutaban. Pero cuando tienen que venir a la escuela grande, faltan o no quieren, buscan un pretexto” (maestra música, entrevista2006).

También compararon la tranquilidad de los niños de GN, que resultaba favorable al trabajo escolar, y su pasividad e inhibición para interactuar, con el comportamiento violento y disruptivo de los niños de los grados comunes. “En general se portan bien, los años que M vino ninguno tuvo problemas de conducta. Por lo menos acá en su mayoría, el comportamiento en esta área, por lo menos, es bárbaro. Son tranquilos, se puede trabajar sin problemas. La verdad que se portan muy bien” (maestra informática, entrevista2006); “ellos se sienten, se quedan muy así como observadores, esa participación pasiva desde la observación y nada más” (maestra música, entrevista2006); “(los niños de GN) hablar de ellos mismos que les cuesta... Aparte es como que los noto muy retraídos (la maestra se inclina hacia sí, dramatizando una posición de encogimiento) con miedo... yo con otro grado estarían ‘seño, seño’, acá fíjate la tranquilidad... una vez pasó que el año pasado, que M llegó tarde y unas nenas no se movían de un lugar, en un rincón, que les dije ‘vengan conmigo’ porque no estaban integradas, me parece que pasa por ese lado, es como que no están acá y no son de la escuela. Ellas se quedaron en un rincón, no

molestaban, se quedaron sentadas en las gradas, ninguna se movía” (maestra informática, entrevista 2006); “al contrario, los de acá, los de la escuela son más violentos, más impulsivos, no manejan sus reacciones y entonces se conectan con el otro con un golpe, con una palmada, con un empujón y ellos (los de GN) los veo que son chicos mucho más tranquilos, que no se manejan así entre ellos. A pesar de que tiene esa diversidad de edades y todo” (maestra música, entrevista 2006). A excepción del niño de GN insertado en un grado común pobre el que las maestras refirieron problemas de conducta “Es violento, les pega. Mira que hay chicos que tienen más físico que él y sin embargo le tienen miedo. Tenemos que gritarle, y ante el grito tampoco te responde (con respecto a un reto en un ensayo) Yo creí que me iba contra la grada, me jaboneé toda. No fue fácil, cuando me repuse tenía ganas de darle una piña y mandarlo a no sé dónde. Pero, no te responde” (maestras 7°, entrevista 2004).

La auxiliar Estela, en cambio, observó que los niños del GN caso se mostraban más inquietos en la escuela que en el Centro Comunitario “Allá en la escuela, parece que los soltaran en un campo porque corren y van por todos lados. A veces van y que el maestro no llega todavía y que están esperando o algo, los chicos corren y corren, los tenemos que traer y sentarlos... se pelean, se tiran, se arrastran pero ellos no quieren ir allá ¿no? Deben de estar acostumbrados a estar solitos, aquellos (los de la Escuela X) son terribles” (auxiliar Estela, entrevista 2006).

Además tuvieron en cuenta la buena relación que los niños mantenían con su maestro y con ellas o las dificultades para establecerla “son muy cariñosos. Este año los vi poco, pero el año pasado por ejemplo, las nenas sobretodo eran muy cariñosas, venían y abrazos, besos... también tienen muy buena relación con M todos los grupos que pasaron” (maestra informática, entrevista 2006); “Yo me siento afuera del grupo, pasó un año y no me siento que los pude conocer ni siquiera humanamente... con algunos si llegamos a tener un lindo vínculo, de cruzarnos en el pasillo y saludar, me reconocen. Con alguno que es más de hablar, es más extrovertido” (maestra música entrevista 2006) “No sé como Miguel (niño insertado en el grado) enganchó realmente con nosotras, se peleaba con todo el mundo, M tomó licencia y había venido una chica suplente y teníamos que ir nosotras al aula y traerlo, dale vení, con buenas maneras, vení a 7° te quedás con nosotras, hasta que volvió M se quedó con nosotras, porque con la suplente..., era colgado de la ventana como si fuera un mono, nada. No la aceptaba, y bueno enganchó con nosotras y ahora está enganchado con nosotras” (maestras 7°, entrevista 2004).

En estas descripciones, los niños del GN aparecen carentes y descuidados por la familia, con dificultades para aprender, integrarse y relacionarse en la escuela y no obstante interesados en los temas, cariñosos y tranquilos. Para las maestras de grado y de música **las tareas** de enseñanza de los contenidos y de socialización resultaban imposibilitadas y frustrantes por la falta de logros de estos niños “pero lo específico de poder transmitirles contenidos de lo mío, de mi área (niega con la cabeza)... la socialización, por ese lado... pero no siempre” (maestra música, entrevista 2006); “Miguel (niño de GN insertado en el grado común) es un fracaso. No hace nada de nada. Nada. No hacen nada en las materias especiales donde integren tampoco. No es solamente con nosotras” (maestras de 7°, entrevista 2004).

Mientras que la maestra bibliotecaria y de informática, que no articulaban el GN con el grado común, hallaban ambas tareas posibles y satisfactorias debido a los avances obtenidos con los niños “Hay avances, hay muchos avances. Se puede trabajar bien con cada chico, empezaron a investigar y se puede trabajar bien porque son poquitos y uno les puede dedicar más tiempo. Se hacen lindos proyectos, con M habíamos hecho un proyecto de pintores, un año... trabajábamos con el área de plástica habían hecho los dibujos. Ellos el ante año habían hecho una pequeña actividad que era primero un currículum, y después expresar cómo se veían ellos... y eso era lindo porque es como que se abrían un poco, contaban un poquito como era su vida... una pequeña autobiografía de ellos... él tenía que dar currículum y lo proyectamos... eso es lindo, tal vez podríamos haber dado más, haber agregado una foto...

que quedara su pequeña autobiografía, su pequeño librito” (maestra informática, entrevista 2006); “al acercarlos material, dentro de lo poco que había, ellos cómo se interesaban. Así que es un campo fértil donde se puede trabajar... Uno puede sacar muchas cosas lindas de ellos” (maestra bibliotecaria, entrevista 2004).

De acuerdo a las maestras, la tarea¹⁷⁶ con los niños del GN se veía obstaculizada no sólo por su situación y características particulares sino también por los límites del funcionamiento organizacional ante las condiciones críticas de la población infantil. A consecuencia de lo cual **esta escuela** representaba, desde su mirada, un contexto predominantemente adverso para llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las maestras plantearon que los grupos numerosos impedían atender a las necesidades y las problemáticas que los niños de GN y del grado común traían desde sus hogares “estamos en un distrito que está haciendo agua por todas partes con la superpoblación que tiene, con grados de más de 30 chicos cuando deberían ser 15, 20 porque de por sí, estos chicos, todos, necesitarían estar en grupos más reducidos... es algo por lo que nosotros, estamos haciendo reclamos, porque es una población de chicos esta que necesita sentirse que son importantes, que son tenidos en cuenta, que son escuchados, tenerlos en un grupo de 30, 32, 35... yo salgo de estos 30, me meto en otros 30” (maestra música, entrevista2006); “No es fácil porque dentro de la escuela hay superpoblación, grados muy numerosos, el año pasado un 2º con 36, eramos los 2º más poblados de todo el distrito. Entonces yo creo que el temor de todos era, ay, no me irán a poner un chico más de GN. Cosa que con el tiempo se fue suavizando. Es como todo, al principio todo cuesta y uno está tan sobrepasado de chicos” (maestra bibliotecaria, entrevista 2004) “Creo que GN no funciona primero por la gran cantidad de chicos que hay en los grados porque lo que M hace para nosotras es imposible, imposible, porque somos 2 para 60 y surgen tantas cosas, tantos problemas” (maestras 7º, entrevista 2004); “si yo, por ejemplo a los nenes de GN los incluyo en un primero o segundo grado, en primer grado tengo muchos problemas de indisciplina, de desorden, de acomodación... te voy a ser sincera, los maestros tienen muchos problemas para manejar a los grupos. Sentimos que no estamos capacitados para una población tan difícil, chicos de 10, 12 años que ya están en la droga, que han sufrido maltrato vejámenes, abandono” (maestra música, entrevista2006)

A su modo de ver, las restricciones y las discontinuidades en el tiempo y el espacio escolar dificultaban las posibilidades de relacionarse con los niños de GN y sostener un ritmo adecuado de enseñanza “ya vienen de una historia de ciertas irregularidades, entonces me parece que toda esa continuidad de grupo, de docente, de hábitos, de rutinas que es una palabra que uno le tiene miedo a esa palabra pero las rutinas de trabajo son importantes para un chico porque le dan un marco de seguridad, ahí es donde yo noto. Encima, al ser una curricular de 40 minutos por semana a la cual hay que sumarle que un día yo puedo faltar, un día puede haber un acto, otro día un corte de agua, un día una jornada, es muy poco lo que uno tiene de tiempo. Con mis alumnos tengo una continuidad de trabajo... entonces ya sé más o menos hasta dónde puedo pedir, hasta dónde puedo exigir. Ellos al ser nuevos, yo por ahí no sé cuál es su piso y cuál es su techo, no puedo programar algo con ellos. Me cuesta evaluarlos inclusive porque no tengo muchos elementos, qué puedo decir, participan poco, faltan mucho, si por ahí no faltó el chico, falta el docente...me quedó inconclusa la continuidad de la actividad... van quedando cosas como eslabones perdidos, no hay una continuidad... a veces es como magia lo que uno puede llegar a hacer con el gran interés de ellos ¿no?... vos ves que 10 minutos son de clase pura, 10 minutos” (maestra de música, entrevista2006); “con el grado GN de la mañana no trabajo

¹⁷⁶ Los análisis que siguen utilizan los aportes teóricos que informan los niveles de análisis institucional y organizacional, especialmente el trabajo de Ulloa (1995); Dejours (1996) y Fernández (2004) y muestran consistencia con los resultados de la línea de investigación “Dinámicas institucionales en condiciones críticas” con Proyectos Ubacyt bajo la Dirección de L. Fernández (1997-2004)

porque no me dan los horarios. Con él tengo una hora más a la tarde, bueno, que la aproveche” (maestra informática, entrevista2006) “un año venían y tenían un aulita para estar pero ahora ese grado lo ocupa un nuevo grado que se abrió en la escuela. Tienen que estar él a la buena disposición de un maestro que le diga ‘tengo 5 lugares, 6 lugares’, en mi clase terminan o quedándose los 3 o los 4 que vienen, he llegado a tener 5, juntitos o trabajando en algún lugar reducido” (maestra música, entrevista2006).

El impacto negativo de estas condiciones parecía agravado porque las maestras sentían que faltaba apoyo familiar *“en esta escuela los maestros trabajan un montón, tienen que responder y sacar soluciones de la galera porque no es como en otros lugares que vos mandás una nota a la familia y te acompañaron” (maestra música, entrevista2006); “La madre de Miguel (niño de GN insertado en grado común) apareció una sola vez, no vino nunca más. Vino una vez más, y yo estaba en la computadora pasando unos guiones para la obra de teatro y le dijeron que me espere y cuando salí se había ido. No esperó nada, dijo que me había visto ocupada y se fue” (maestras de 7°, entrevista 2004); “el peso de cooperadora a vos tampoco te lo traen, tienen para chicle, para gaseosa, para ir a los cyber, yo los veo los sábados. Yo no digo que porque son pobres, no tienen derecho a tomarse una gaseosa pero veo que hay que priorizar” (maestras de 7°, entrevista 2004)*

Además manifestaron que la conducción las sobre demandaba y que las autoridades del sistema las exigían permaneciendo ajenas a la realidad que ellas enfrentaban a diario *“no se le puede decir que sí a todos los proyectos porque si a mí este proyecto me lo hubiera presentado la dirección, se hubieran reunido un día o una coordinadora de este proyecto, alguien extraescolar, me hubiera comentado a mí y a mis compañeras ‘miren vamos a hacer un proyecto con esto chicos’ creo que también eso es importante...dialogar un poco más cómo son las cosas... O sea la idea me parece maravillosa, en la teoría, pero después cómo lo bajamos a la práctica” (maestra música, entrevista2006) “A veces, uno protesta por las cosas que te llegan de arriba, medio agarradas de los pelos y no terminadas de arreglar del todo, porque ir a la práctica es una cosa totalmente distinta de lo que dicen los papeles. Si hacemos un proyecto de alto vuelo, tenemos que ir con todo acompañando al docente que está ahí. Ya el trabajo es bastante... Me lleno la boca diciendo lo que más les importa son los pibes y resulta que después cuando le doy a un maestro que cuide a los chicos, no le doy un espacio físico... Desde el momento que mandas un proyecto, tiene que estar resuelto todo lo demás, todo el soporte” (maestra bibliotecaria, entrevista 2004); “Es muy fácil detrás del escritorio de Secretaría de educación hacer proyectos, muy lindos hacemos todo, pero después bajarlos acá, bajarlos a esta realidad es otra cosa” (maestras de 7°, entrevista 2004).*

El desamparo, sufrimiento e impotencia de las maestras se combinan con la percepción de un niño dañado y afectado por las mismas sensaciones que, al exigirles atención constantemente y por diversos medios, se convierte en un niño peligroso. Estas vivencias parecen configurar una situación sin salida ni sentido de carácter invalidante para ambos donde las maestras figuran simultáneamente como víctimas y victimarias del maltrato educativo y social¹⁷⁷*“Es muy complicado, porque ya esta escuela es muy numerosa, muy demandante, siempre tenés emergentes que te apuran, y te apuran y tenés que estar cubriendo todas esas situaciones... de repente, en general, en cada grado no uno, tenés un grupo de 4 o 5 chicos con muchos problemas, que hay que atenderlos mucho. Entonces ellos necesitan mucha, mucha contención” (maestra música, entrevista2006); “Porque creo que esta escuela en particular, y la mayoría, son contenedoras de chicos, no nos engañemos, dejaron de ser un lugar donde se dan conocimientos, pasó a que vos seas el contenedor, que vos les justifiques todo, les pongas la*

¹⁷⁷Se tienen especialmente en cuenta las consideraciones de Ulloa (1995) sobre el síndrome de violentación institucional, la encerrona trágica y lo siniestro y los análisis de Fernández (2004) sobre las dinámicas institucionales en condiciones críticas

oreja, aunque a vos te rompan el alma. Aunque no des clase. Aunque vos te caigas al piso” (maestras 7°, entrevista 2004).

En este contexto, las caracterizaciones centradas en las carencias de los niños y la invocación a permanecer en la escuela como una decisión heroica podrían estar cumpliendo funciones defensivas ante el incremento de la ansiedad que provoca la situación de desempeño profesional en las condiciones referidas *“sigo estando acá a pesar de las luchas, de que te abren la puerta para traerte la merienda, de que te interrumpen para preguntarte quién vino, hay muchas cosas que están atentando siempre contra la continuidad de la tarea” (maestra música, entrevista2006); “Acá es muy difícil, tenés que bancártela, sino te vas. Me toca y siempre lo tengo presente, así que acá el que está, está para darles calidad. Fuera de todos los problemas que tenemos, yo pienso que todos estamos muy comprometidos” (maestra bibliotecaria, entrevista2004).*

Estos análisis se muestran consistentes con los resultados de la investigación sobre “Dinámicas institucionales en condiciones críticas” dirigida por L. Fernández ¹⁷⁸ en las escuelas primarias pertenecientes al distrito escolar donde se ubica el GN caso estudiado en esta investigación de tesis. Por su particular pertinencia, resaltan los concernientes al impacto que provocaba sobre los maestros, el trabajo con niños maltratados socialmente.

De acuerdo a sus hallazgos ¹⁷⁹, en estas difíciles situaciones se activa el temor a “estar frente a un niño dañado” a consecuencia del maltrato y el abandono social, y “a una posibilidad de reparación” a través de la tarea educativa puesta “en duda, cuando no imposible”. Su activación intensifica las ansiedades típicas del vínculo pedagógico conduciendo a que la situación se configure en términos dilemáticos alrededor de la cuestión de “¿a qué dedicar el tiempo?”. Bien a cuidar a los niños: dándoles cariño y alimento y reduciendo la violencia para formar un grupo, para luego poder enseñar pero perdiendo el tiempo de enseñar, para hacerlo más adelante. Bien a enseñar, que no es posible porque los niños están faltos de afecto, alimento, disciplina con lo cual también se pierde el tiempo de enseñar.

Ante este dilema, identificaron diferentes tipos de procesamiento. En uno, el maestro tenía una visión cerrada e inmodificable de la situación y renunciaba a su posibilidad de acción. En otro, el maestro no se resignaba y enfrentaba la situación. En algunos casos, esto provocaba un sufrimiento que los anulaba transitoriamente o los llevaba a dejar la escuela o la zona. En otros casos, buscaban modos de sostener su proyecto educativo, con frecuencia recurriendo a concepciones pedagógicas, políticas o religiosas de sostén. En otro tipo de procesamiento, generalmente los de maestros en situación personal de vulnerabilidad –embarazo, juventud, proximidad al retiro-, trataban de cubrir los vacíos sufridos por sus alumnos.

En las maestras indagadas para el estudio del GN caso, a lo anterior se suma la ansiedad ligada a las modificaciones que el trabajo con los GN introduce en el encuadre escolar ¹⁸⁰ según queda expresado en ***las consideraciones sobre dos condiciones de funcionamiento de PGN, los grados y el GN caso.***

Una concernía a su ubicación de los GN. Las maestras de grado alentaban la salida de la escuela común hacia instancias especiales para evitar que los resultados se limitasen a la certificación del nivel primario *“Estos chicos tendrían que estar en otra escuela, no están para una escuela común. Tendrían que hacer como en provincia que iban todos a un grado y ahí seguían y terminaban la*

¹⁷⁸ Fernández, L. (dirección) Proyectos UBACYT (1998-2000) Dinámicas institucionales en condiciones críticas: el caso de 10 escuelas de un distrito escolar que atiende población marginada; (2001-2003) Dinámicas institucionales en condiciones críticas. El impacto sobre las prácticas.

¹⁷⁹ Fernández, L. (dirección) (2003) Dinámicas institucionales en condiciones críticas. Informe de avance.

¹⁸⁰ Esta lectura se fundamenta teóricamente en los aportes de Enríquez (1992); Bleger (2002) y Fernández (2004).

escolaridad. Porque esto así es una promoción social, un certificado de 7° para que entre a trabajar a algún lado, pero nada más” (maestras 7°, entrevista 2004).

Las maestras bibliotecaria y de informática promovían el funcionamiento pleno dentro del establecimiento para favorecer la socialización escolar, sobretodo en grupos grandes, y la integración “En realidad no están muy incluidos en la escuela, no sé si es porque están en otro edificio. Si estarían en la escuela, me parece que estarían más integrados... Porque mismo también se les complica con las especiales, que tienen que venir especialmente, aparte también la integración con los compañeros. Al principio es como que lo tomaban “este chico es nuevo”, a veces “viene de GN”, es como que algunos, pero después se integraban bien. También es que no los ven acá los chicos, no los ven casi nunca los chicos. Tendrían que estar acá porque, justamente después, el día que vienen a la escuela o se integran a un grado es totalmente nuevo... ellos son poquitos, harían actividad física con algún grupo y eso hace que se vayan integrando de alguna manera... por ejemplo el que ya le corresponde estar en 6° que vaya a hacer educación física con 6° y en esas actividades así, para mí se integrarían más... porque algunos tiene problemas más sociales y les cuesta más la integración... ellos también son un grupo muy reducido y una cosa es estar en un grupo tan reducido y de golpe pasar a un grupo de 37... es mi punto de vista, no sé” (maestra informática, entrevista2006) “Hasta ahora lo que hacen es ir a las materias especiales, es una manera de ir integrándolos de a poco, pero pienso que el chico cuando tiene su pertenencia con una maestra y en un grupo grande de chicos, a él le hace bien” (maestra bibliotecaria, entrevista 2004).

La maestra de música proponía articular el trabajo con el maestro del GN fuera del edificio; la inserción del niño en el grado donde se preveía su retorno y el contacto con los maestros curriculares en ambos espacios, para evitar la fragmentación y la discontinuidad y asegurar el retorno definitivo a la escuela común “tal vez insertarlos a la realidad del grado, del aula más grande en otras áreas, en matemática, en sociales, en un proyecto, no sé. Pero si no ellos, resulta que en plástica, están en un grado, articulan con plástica en un grado. Luego con la profesora de música articulan en otro grado, con otro grupo de chicos y todo eso, es una acomodación que a uno grande le cuesta. O que directamente no tuvieran materias curriculares, o que si las tienen las pudieran tener en su lugar, donde ellos se empiezan a escolarizar, a relacionar con el maestro, con otros chicos. Ahí daría más resultados, si uno pudiera estar un tiempito con ellos en su lugar, un tiempito, algo, medio año, que después el otro medio año ellos ya pudieran venir pero ya vienen con algo, ya saben algo. Yo tengo una idea de ellos y sé en qué están y ellos tienen una idea de mí, de lo que yo les puedo dar. Porque a mí, trabajar con 28 y tener 33 no me preocupa a esta altura de mi vida. ¿Pero van a ser 5 o 3 números más? Tratemos de que esos chicos que ya perdieron 2, 3 años de su vida, que no se escolarizaron, si los queremos hacer recuperar” (maestra música, entrevista2006).

La otra condición de funcionamiento que preocupaba residía en la suspensión de la gradualidad en el marco de PGN, como respuesta a la sobreedad de los niños, pues obligaba a evaluar, caso por caso, el grado común de inserción. Al hacerlo, las maestras recurrían a sus concepciones sobre la socialización entre pares y los períodos críticos para efectuar determinados aprendizajes “tal vez en un tercer grado los puedo incluir y ahí sí se pueden meter, pero a veces son chicos que están para un 4°, 5° grado, son más grandes, se sienten muy grandes para estar haciendo actividades con chicos de primer ciclo” (maestra música, entrevista2006) “A qué grado puede ir y que el chico se sienta cómodo, porque a veces hay chicos grandes que si los tenés que mandar a un 2°, 3° ya no se sienten cómodos” (maestra bibliotecaria, 2004); “Por ahí esto funcione con nenes más chicos, que M tiene y se integran en un 1° grado. Pero en 7°” (maestras 7°, entrevista 2004) “que estén con los chicos de las mismas edades, que puedan jugar un rato” (maestra informática, entrevista2006).

Como condiciones favorables de **los GN del maestro M y del GN caso** a su cargo en el año 2006, las maestras identificaron los proyectos y la individualización de la enseñanza y la atención que el maestro dedicaba a los niños.

2.1.3 Las concepciones de I, la directora del Centro Comunitario

I, la directora del Centro Comunitario, **caracterizó a los niños de los GN** por la vulnerabilidad de su situación actual y por las dificultades para socializarse como alumno y adaptarse a los límites fijados por la organización escolar *“son inmigrantes que van y vienen, sin muchas posibilidades de hablar el castellano... están en familias donde no encajan, que no los contienen... desorientados... con mucho riesgo, no encuentran vacantes en la escuela”* (directora CC, entrevista2006).

Ante estas condiciones, **los GN** ofrecían un lugar donde los niños podían hallar una respuesta educativa más adecuada a sus necesidades y rearmar su trayectoria educativa. I señaló que, **en comparación con la escuela**, disponían de un encuadre de tiempo y espacio más flexible y de grupos pequeños que contribuían al desarrollo de las relaciones y del aprendizaje *“para el pibe que venía medio desorientado, en vez de meterlo en la escuela... con todo lo que es la institución escuela... la escuela les resulta como una cosa muy estricta, muy normativa y que ellos es como que no encajan y como por ahí no encajan tampoco en su propia familia que no los contiene... y bueno, es como que acá se hallan en un lugar”; “tienen un permiso de ausentismo más grande que el de la escuela y uno los va a buscar, habla con la mamá, ahí estamos. Varios pibes que les cuesta el tema del encierro y acá pueden hacer un impasse, salir al patio, volver... que no es tan estricto, que tiene ciertas libertades que la escuela no brinda”; “Creo que se prioriza más el vínculo, los grupos son más reducidos, que para mí la producción con los chicos es mejor”* (directora CC, entrevista2006).

De **los grados a cargo del maestro M** valoró especialmente el fomento del trabajo cooperativo como parte de la educación de los niños, por una parte *“que si vienen los de derechos del niño te van a decir ‘no porque eso es explotación del menor’ y toda la boludez que yo creo que eso es parte educativa para el pibe, no le estoy diciendo ‘limpiame todo’... M y JC (maestro de GN del turno mañana) también tienen esto de lo educativo desde los derechos del pibe pero también desde los deberes. El tema de que los pibes también limpian el aula, y no lo viven como explotación sino como ayuda al maestro, como colaboración”* (directora CC, entrevista2006).

Por otra parte, destacó la relación de referencia, diálogo e integración que establecía con los niños *“los vínculos que hacen los chicos con el maestro, creo que es algo muy importante... y son chicos que, por ahí, buscan un referente. El maestro integra estos saberes que trae la gente, de su comunidad, les permite hablar de lo que le pasó, de cómo llegó, lo tiene muy en cuenta el tema cultural, las diferencias de cultura con nosotros, con los argentinos y en esto, el profe integra, ayuda al pibe”* (directora CC, entrevista2006).

Si bien la directora I estimó los logros educativos alcanzados cotidianamente en los GN, consideraba que su tarea principal era preparar a los niños para insertarlos en la escuela común y garantizar así su derecho a la educación. Lo cual le habían presentado originalmente como objetivo de PGN *“un grado para que los chicos se pudieran poner a punto para volver al aula, como hacer una especie de impasse entre lo que era lo escolar de una escuela, la escuela 3 y que los chicos pudieran tener otro espacio y reencuadrar su lugar educativo. Esto no sé si se modificó, esto era al inicio que estaba bueno porque el chico necesita como una cosa intermedia acá, iban a tener una especie de prueba piloto para lanzarse después, al otro año a la escuela propiamente dicha. El resultado final me parece que sí, el retorno, por un tema de que tengan derecho a recibir los mimos contenidos que los*

otros chicos... que puedan conectarse con una institución porque sino el secundario les va a resultar más difícil" (directora CC, entrevista2006).

2.1.4 Las concepciones de las familias de los niños

Las madres reconstruyeron **las trayectorias escolares de los niños** teniendo en cuenta las dificultades externas al sistema educativo que concurrieron al fracaso, como el abandono parental; la muerte y las adicciones de otros miembros de la familia; la pobreza y las dificultades del niño para aprender. A la vez que señalaron los aspectos de **las escuelas** que agravaron el impacto de estos problemas sobre las posibilidades del niño de aprender y asistir al establecimiento.

Entre ellos citaron algunos de tipo administrativo como la falta de vacantes y las negativas de inscripción por la falta de documentos, y otros de índole cultural expresados en los desacuerdos con los modos de actuar de las maestras. Así, aludieron a la estigmatización de los niños *"Pero tenemos que tener todos esos encontronazos. Los chicos de la escuela..." al hermano de este lo mataron porque era chorro, porque fue a robar a tal parte"... Los chicos comentan lo que los papás comentan en la casa, y ese es el desastre porque se crían con eso"* (abuela de Jhonny, entrevista2004) *"Ellos se criaron con el padre detenido, sigue detenido... Cuando empezamos a tener problemas, Camila que es la mayor, escuchaba lo que hablaban las maestras, porque eran muy conocidos, "G hizo esto y lo otro, porque el padre..., porque la madre...". Yo no me daba cuenta, por qué no querés ir a la escuela, a Camila le encantaba ir a la escuela, 'no má porque la maestra y las madres hablaron esto, esto y esto'. Yo les dije que no era la primera ni la última en tener problemas en mi casa. Entonces Camila me dijo que la maestra le dijo a una nena que no se hablara con ella porque le podía meter en la cabeza cosas de adultos. Bajé a hablar con la directora, y le dije yo acá no vengo más"* (mamá de las primas de Lucas asistentes a GN en 2004, entrevista).

Luego refirieron la insuficiente dedicación y paciencia de las maestras para enseñar y tratar a los niños *"él no quería ir a la escuela, porque la otra señorita, la señorita del grado, Norma, lo trataba mal, no le tenía paciencia... lo discriminaba"* (mamá de Lucas, entrevista 2006) *"Después me pasó con la mayor también, que fui al colegio, no sabía nada, primer grado... después me salieron con que la tenía que llevar a maestra particular, porque la chica no sabía. Yo digo que debe ser por cómo son los maestros porque una vez fui a la escuela a visitar, tenía que ir yo a estar ahí un rato, a ver cómo hacían la tarea los chicos. Veía que la maestra les enseñaba pero no le explicaba. Ella escribía, "escriban esto" pero no les decía lo que significaba. Resulta que ellos iban y llenaban el cuaderno pero... en casa me decían 'Pero la señorita no me dice qué letra es'. No veía ningún... no aprendían ni a leer ni a escribir, no se ocupaban de los chicos"* (mamá de Carlitos, entrevista 2006).

También discordaron con que las maestras les reclamaban el incumplimiento de tareas que ellas no estaban en condiciones de realizar o juzgaban impropias a sus responsabilidades como familia *"Me decía que no lo ayudaba a hacer las tareas, un día que yo fui a hablar. Pero yo no sé leer ¿cómo lo iba a ayudar a hacer la tarea?!.. De la chiquita, de Oriana también me decía lo mismo, que yo no la ayudaba, no la miraba. Pero le dije que fuera a buscar el cuaderno para ver qué era lo que le faltaba y tenía todo hecho"* (mamá de Lucas, entrevista 2006) *"Si no le compra libros con qué va a estudiar", me decía la maestra pero no sabe la situación que está pasando. Yo siempre traté de cuidar, acompañar a mis hijos, que vayan a estudiar, lógico que si no tiene libros con qué va a leer"* (abuela de Jhonny, entrevista 2004) *"Yo me tomé el trabajo de enseñarle las vocales...y así aprendió ella...yo le decía "esta es la A, esta es la E... Pero pensaba cómo es que no saben, son los maestros los que le tienen que enseñar y yo que era la mamá me tenía que tomar el trabajo de enseñarle a mis 5 hijos"* (mamá de Carlitos, entrevista 2006).

Desde la perspectiva de las madres, la familia debía ocuparse de monitorear y vigilar las tareas escolares y la asistencia a clases “Como le dije al profe, él les da tareas pero mi chico me dijo que no tenía tarea, no tenía tarea...” (mamá de Erwin, entrevista 2006); “a veces yo le digo ‘¿hiciste bien la tarea?’ cuando me espera que llegue del trabajo” (mamá de Cristian B, entrevista 2006) “Yo insistí tanto para que no perdieran un día de clase, a pesar de que los llevo a psicólogo, a todos lados, pero que no pierdan un día, porque después se vuelven grandes y no pueden terminar nada. Yo les digo para que estudien, estudien, con él soy igual... La pena de que Jhonny haya perdido mucho, pero él estaba con su papá, no era mi responsabilidad. Ahora que no falte ni un día” (abuela de Jhonny, entrevista 2004).

La familia también se presentó animando los logros alcanzados por el niño “El primer día de clase, vinimos 4 o 5, las tías, la tía madrina, muy contentas. Estoy muy agradecida con esto, en nombre de todas las tías, porque estamos todas detrás de esto. Estoy feliz, porque hoy vine a firmar el boletín, el primer boletín, así que estamos todos esperando” (abuela de Jhonny, entrevista 2004).

Incluso insistiendo o reforzando la instrucción escolar “Yo le digo al profesor, cada vez que lo traigo o lo trae mi hija mayor, todo lo que a él hay que enseñarle en casa, le enseñé en casa; el profesor se arregla con él acá. Cualquier cosa que necesite somos un montón para ayudarlo” (abuela de Jhonny, entrevista 2004); “Allá tenía que enseñarle a uno, terminar con uno y “mamá ¿esto qué significa?” y cruzarme al otro y así. En cambio ahora, ellos hacen la tarea solitos, yo me siento a ver que pongan las letras, si están bien las letras pero ellos prestan atención, allá renegaba mucho, mucho” (mamá de Carlitos, entrevista 2006).

A partir de esta lectura crítica sobre la acción docente y el funcionamiento de las organizaciones escolares, las madres se manifestaron conformes con **el estilo del maestro M del GN** destacando la seriedad y atención puestas en la enseñanza de los contenidos; la confiabilidad en el cuidado y el buen trato; la amplitud y riqueza de las experiencias ofrecidas y la calidad de la relación afectiva establecida con los niños “Él los lleva a pasear, yo no lo puedo llevar a ningún lado. El otro día pude acompañarlos a un paseo” (abuela de Jhonny, entrevista 2004) “me decía mi hija ‘el profesor nos deja jugar en el recreo, a las cartas o que juguemos a saltar la soga’ que eso ves, es lindo que los dejen, les permitan. Porque en la otra escuela no los dejan, ellos están contentos ‘el profesor nos da cosas para que juguemos’ y eso me gusta. Allá en Tucumán no los dejan, que se sienten en el piso y hablen. En cambio acá traen la pelota, los dejan jugar” (mamá de Carlitos, entrevista 2006) “Acá viene el primer día y el profesor se toma el trabajo de decirle qué es lo que significa ¡y adelantaron un montón...un montón! Saben leer, saben escribir.... Me gusta todo. Tengo muchas cosas lindas que me acuerdo de mis hijos, que me dicen cosas de GN... el profe me enseña tal cosa” (mamá de Carlitos, entrevista 2006) “tuvimos la suerte que el profesor es muy bueno con él. Él se siente muy acompañado con él” (abuela de Jhonny, entrevista 2004) “sé que mis hijas están en buenas manos, él las cuida, está siempre alerta para que no les pase nada. Sé que si ellas están tristes, él les pregunta qué te pasa. Te manda llamar, te pregunta. Los maestros eso no lo hacen. Me preguntan más el profesor es lindo, yo les digo por qué me preguntan eso, y me dicen, pero es lindo o es feo. Les digo es una persona muy linda porque es una persona que tiene paciencia, muy buena, que las supo ayudar, que les habla, que ustedes lo quieren. Si nosotras lo queremos. Y el hermano que es más grande les dice ¿lo quieren o les gusta?, como lo quieren tanto, están enamoradas del profesor” (mamá de las primas de Lucas asistentes a GN en 2004, entrevista).

Las cualidades del maestro M habían contribuido, de acuerdo a las madres, a que los niños tuvieran ganas de aprender, sintieran placer por los aprendizajes logrados y desearan asistir y permanecer en el GN “Pero acá quiere venir porque dice que el profesor lo trata bien” (mamá de Lucas, entrevista 2006); “lo veo muy contento, cuando se saca bien ‘mira mamá me saqué bien’ y lo veo ya cuando estoy en la puerta que viene con su cuaderno. Así es él” (mamá de Cristian B, entrevista 2006) “No quiero sacarlo de acá porque los chicos ya están acostumbrados, yo les digo a ellos y dicen ‘no me

cambios de colegio” (mamá de Carlitos, entrevista 2006) “En realidad se preocupa de ir al colegio. El día sábado, dice cuándo va a ser lunes para volver al colegio” (abuela de Jhonny, entrevista 2004) “Yo le decía al Jhonny: ‘bueno ahora vas a ir a la Escuela X a estudiar’ y él me dice ‘yo le voy a mentir a la señorita, me voy a hacer que no sé nada así me sacan de la escuela X y me mandan de nuevo con el profe y no voy más a la escuela X’ y el hermano le dice que ahora él va a ir con el profe y Jhonny no quiere, es su profe” (abuela de Jhonny, entrevista 2006) “Camila se pone las pilas para estudiar y estudia. Dice me quiero sacar un muy bien 10, voy a estudiar, y se pone las pilas y estudia para que le vaya bien. Agarra el cuaderno, agarra tijera, plasticola, empieza a buscar los colores porque los pierde... No sé que cosa de Colón, cómo se llamaba no sé quién, y le digo no sé, y me dice ah, yo sí sé porque me lo dijo el profe y ahora tengo que estudiar. Después andaba con la revista de Colón para todos lados” (mamá de las primas de Lucas asistentes a GN en 2004 entrevista).

Ellas consideraban que estas experiencias hicieron posible que sus hijos desarrollasen diferentes aprendizajes. Por un lado, en la lectura, la escritura y el cálculo matemático “Yo ahora veo que él está aprendiendo mucho acá... a lo que el año pasado estaba, ahora lo veo que ha superado... veo que sabe sumar, sabe escribir, ya ve en la tele algunos números y los está diciendo, a lo que antes no me decía... yo le decía qué número es y me decía cualquier número... ahora, ponele, si sale un 8, él me dice 8, 3, los números... bastante está avanzado... y eso estoy muy contenta porque veo que él está aprendiendo mucho...” (mamá de Cristian B, entrevista 2006) “Ahora aprendió de todo, a leer... hace sus tareas... los chicos han adelantado muchísimo... aprendieron a leer, a escribir... Estoy contenta... (el primer día) Salieron contentos, hicieron las tareas que le daban, ellos las hacían... estaban contentos... “me gusta”... y adelantaron un montón” (mamá de Carlitos, entrevista 2006).

Por otro lado, los niños habían crecido como sujetos sociales “que acá viene y cómo está bien, me gusta, porque él es muy caprichoso y ahora está mejor” (mamá de Lucas, entrevista 2006) “Está muy contento él, creció él, con este poco tiempo, creció un poquito, el tener una responsabilidad, tener que venir al colegio” (abuela de Jhonny, entrevista 2004) “Es como que se tienen más confianza, para poder decir quiero ir a comprar... avanzaron muchísimo en el tema de contacto con los otros chicos, con otra clase de gente, socialmente te digo. En la otra escuela eran muy cerradas, muy cabizbajas, se aislaban pero acá no” (mamá de las primas de Lucas asistentes a GN en 2004 entrevista).

Además mejoraron su estado de ánimo “Eso es lo único bueno que me pasó este año, lo bien que están mis hijas. La energía que tienen. Porque antes estaban como en otro lado, y vos veías que le caía una lágrima, esas cosas te ponen mal y te da mucha impotencia. Ahora, no. Ellas para el día de los santos, van al cementerio, le llevan flores a su hermano, piedritas de colores. A mí esas cosas me duelen pero es como que a ellas las ayudan. Se acuerdan de su hermano bien, se acuerdan cosas de él y se ríen, no se ponen tristes. Ellas están más sanas, tienen más ganas de hacer cosas, que al principio ellas no querían hacer nada, se tiraban en la cama la lado mío, yo estaba ahí acostada. Ahora no” (mamá de las primas de Lucas asistentes a GN en 2004 entrevista).

Estos logros parecían demostrar las posibilidades de aprendizaje de sus hijos y constatar que GN era un lugar con potencia para su despliegue “Camila está re entusiasmada. Seguro es por el lugar, por GN, por el maestro, por los compañeros, por cosas chiquitas que a ella la hacen feliz” (mamá de las primas de Lucas asistentes a GN en 2004 entrevista); “Estoy muy contenta con esto, para este lugar, que es un lugar donde vivimos muchas cosas feas, con nuestros hijos, nos insultan. Por lo menos tener un lugar donde nuestros chiquitos puedan venir a aprender, si no pudieron aprender antes. Dentro de todo lo feo que vivimos, tenemos un lugar donde ellos puedan venir a aprender. Muy lindo, el lugar es muy bueno” (abuela de Jhonny, entrevista 2004) “quiero que cambie todo, que haya más justicia, que los chicos no estén al margen de la muerte en cada paso que den. Que lo que le pasó a mi hijo (asesinado

por la policía), no le pase a nadie, si algún chico necesita de un apoyo para aprender, para salir adelante, yo creo que el GN es apto para eso” (mamá de las primas de Lucas asistentes a GN en 2004entrevista).

Si bien las madres expresaron su gratitud y satisfacción con el maestro M y el GN, persistían sus expectativas de inserción del niño en la escuela común bajo la idea de que sólo ésta podía garantizar su normalidad e igualdad mediante el pasaje de grado, suspendido en el marco de PGN *“quisiera que ya este año él ya fuera a primer grado, como todo niño porque esto sería una clase de GN hasta que ya lo puedan ir a primer grado, a segundo grado después como todos los chicos que van, eso como madre quisiera” (mamá de Cristian B, entrevista 2006) “Yo estoy muy contenta, lo que quisiera es que ya aprendan rápido y ya vayan a un grado normal, que Carlitos pase de grado porque hace como tres años que está en primer grado. Y Cintia ya tendría que haber terminado, tiene 13 años y está haciendo 4°, 5°” (mamá de Carlitos, entrevista 2006) “Espero que les vaya bien y que puedan pasar de grado, porque se van a jubilar en GN” (mamá de las primas de Lucas asistentes a GN en 2004entrevista); “Para que pase, pase y no se quede más. Porque los papás no tuvieron la responsabilidad, les parece que perder un año no es nada pero a mí me pasó con mis hijos mayores, ellos estudiaron todos gracias a Dios, tienen trabajo. Pero me costó mucho, porque yo trabajaba mucho y me preocupaba poco de ellos. Entonces que perdían un año, que repetían el otro, que el primer año les re costaba, ahí aprendí que repiten un año y uno piensa que porque son chiquitos no es nada, pero después se vuelven grandes y es muy difícil estudiar” (abuela de Jhonny, entrevista 2004)*

2.2 El GN en la consideración de los actores

Las caracterizaciones de los niños de PGN, de los GN y del GN caso concurren en la discontinuidad de la trayectoria escolar, las fragmentaciones e inestabilidad del recorrido de vida y la vulnerabilidad de las condiciones actuales de existencia. Pero no incluyeron, excepto en el caso de las madres, los aspectos y los sucesos ligados a la escuela cuando describían las experiencias de fracaso escolar.

Es posible que la falta de referencias a los factores endógenos del fracaso escolar se asocie a que confrontan con lo real de la acción de enseñanza y de aprendizaje e interpelan a la organización escuela como institución educativa¹⁸¹ impactando sobre los marcos de referencia y los modos de actuar establecidos. El fracaso se va constituyendo en un “no dicho”, un hecho silenciado que retorna a través del niño de GN. Por eso la presencia del niño aparece ligada a lo siniestro y genera preocupación por el lugar donde ubicarlo¹⁸².

Estas cuestiones parecen subyacer a **la definición del propósito y la tarea de PGN y de los GN**, en términos de la puesta en forma del niño en orden a un modelo instituido de sujeto para insertarse en la escuela común¹⁸³. Para lograrlo, algunos actores veían primordial la tarea de subjetivación ligada al desarrollo y la integración de las cualidades sociales y afectivas. Otros, la tarea de instrucción en el manejo de la lectura, la escritura y el cálculo. O bien privilegiaban la tarea de socialización en los hábitos, las normas, las reglas y las conductas escolares. Cuando destacaban la tarea de socialización, los actores valoraron la continuidad de las condiciones de los GN con las condiciones escolares habituales. En cambio, tendieron a destacar la discontinuidad entre ambas como favorable a las tareas de subjetivación y de instrucción¹⁸⁴.

¹⁸¹Los fundamentos teóricos corresponden a los autores del nivel institucional de análisis y a Dejours (2006) y Enríquez (1992, 2000) del nivel organizacional.

¹⁸²Se utiliza como fundamento de la interpretación sobre todo a Bleger (2002), Ulloa (1995) y Kaës (1989).

¹⁸³Las referencias teóricas pertenecen a los autores del nivel institucional y a los aportes de Aulagnier (2007).

¹⁸⁴Se toma la distinción efectuada por Dubet (2006)

Las condiciones del GN caso identificadas como favorables al aprendizaje y el desarrollo de los niños comprendieron el estilo del maestro M, la localización del GN en el Centro Comunitario y la organización y el estilo de funcionamiento interno.

Del estilo del maestro destacaron la seriedad y la creatividad al enseñar los contenidos escolares y dar acceso a diferentes tipos de experiencias culturales; el buen trato, el respeto y la responsabilidad del cuidado y la confiabilidad de la relación afectiva que establecía con los niños. La localización en el Centro Comunitario fue valorada por los actores de PGN por la confortabilidad y adecuación para las actividades educativas y por las semejanzas del Centro con el establecimiento escolar. Con respecto a la organización y el estilo de funcionamiento del GN caso, los actores estimaron el tamaño pequeño de los grupos que permitía individualizar la enseñanza, atender las problemáticas personales y establecer relaciones afectivas de calidad. También la flexibilización del encuadre de tiempo y espacio. Junto a la diversidad de edades y niveles de aprendizaje, en algunos casos, y la distribución por ciclos educativos, en otros.

En virtud de esta combinatoria, los diferentes actores coincidieron en que el GN caso era un buen lugar y M un buen maestro para que los niños aprendieran. Sus relatos aludieron a las buenas experiencias que los niños tenían junto a un maestro que se interesaba por sus dificultades y problemas, y atendía a su aprendizaje y bienestar. Para ellos se trataba de un espacio donde los niños podían aprender, crecer, sentirse bien y prepararse para ir a la escuela. Aquí se estima que esta forma de verlos contribuyó a que el GN constituyera un EEA¹⁸⁵. También contribuyó a ello el conocimiento que los actores tenían acerca de la existencia y la accesibilidad del ingreso al GN caso.

El reconocimiento de la potencia del GN caso para favorecer la adquisición de los contenidos escolares básicos, la incorporación de habilidades sociales, el desarrollo afectivo y el despliegue de las ganas de aprender y asistir a clase, implica admitir que una organización educativa alternativa a la escolar hace posible el aprendizaje de los niños que fracasaron en la escuela¹⁸⁶.

No obstante el carácter de “excepción” que los actores atribuyeron a las condiciones del GN parece servir a la invalidación de eventuales revisiones de la organización escolar. Al mismo tiempo que permite fundamentar las incertidumbres sobre las posibilidades de aprendizaje de un niño ya marcado por el estigma del fracaso escolar y la sobreedad. Desde esta perspectiva, únicamente la inserción en la escuela y el pasaje de grado probarían la normalidad que aquí equivale al ajuste al modelo escolar de alumno. De no conseguirlo, se legitima la derivación del niño a una instancia especial. Con lo cual quedan relativizados y hasta desestimados los logros que los niños alcanzaron en el GN.

Es probable que esta ambivalencia ante el GN caso y los niños se vincule con las angustias y las ansiedades que los sujetos pueden estar viviendo frente a la suspensión y los cambios de las condiciones escolares establecidas por cuanto movilizan los marcos y supuestos sobre los que se apoya su relación con la escuela. A la vez que el contacto con esas mismas condiciones alternativas parece conducir a una lectura crítica de los modos habituales de actuar en las escuelas y reactivar la creencia en la institución educativa y la imaginación de nuevas posibilidades de organización y funcionamiento.

En el primer caso, **el GN caso representa una amenaza** a la organización escolar instituida y a la institución educativa asimilada a ella. Por eso, como se propuso, la inserción del niño de GN en el grado común reafirma y legitima a la escuela en el modo de cumplir con las funciones socialmente asignadas. En cambio, cuando esto no ocurre, los logros del niño en la convivencia y el aprendizaje dentro de una organización alternativa no parecen percibirse como una contradicción que habilite el cuestionamiento a la escuela sino como una prueba de que el niño necesita una instancia especial. En

¹⁸⁵Se tienen en cuenta las conceptualizaciones de Winnicott (1993, 2003) y Manoni (2000).

¹⁸⁶Los análisis que siguen se informan teóricamente con los trabajos que componen el nivel institucional, especialmente Castoriadis (2007) y Fernández (2006, 2007) y el nivel organizacional, sobre todo Enríquez (1992)

ambos casos, los sujetos eluden los interrogantes sobre el papel de la escuela en la producción del fracaso escolar y sobre su potencial educativo y refuerzan su representación como garante privilegiada de la promesa social de mejora¹⁸⁷.

Según se conjeturó, **el GN caso** aparece representado también **como la promesa** de una organización alternativa que haría posible el aprendizaje de todos los niños. Especialmente, cuando los actores plantean que las condiciones dispuestas son las deseables en cualquier tipo de organización educativa. Desde esta postura, el objetivo de insertar al niño en la escuela común se convierte en el medio para cumplir con las promesas sociales que porta el diploma escolar. Aún cuando implique la permanencia del niño en una organización escolar adversa y hostil a su aprendizaje.

¹⁸⁷ Este análisis coincide con los resultados de las investigaciones de Fernández donde las poblaciones desfavorecidas socialmente abonan la imagen de la escuela como medio de ascenso social y la reclaman en sus formas convencionales ante las propuestas alternativas ofrecidas desde el sistema educativo mismo. Fernández L, (dirección) (2008-2011) Dinámicas institucionales en condiciones críticas: educación y movimientos instituyentes en condiciones socio institucionales críticas. Estudio de trayectorias individuales y grupales en una pequeña comunidad aislada. Proyecto Ubacyt 114 F; (2011-2014) Dinámicas institucionales en condiciones críticas. El impacto de la educación en las condiciones y dinámica de los movimientos instituyentes frente a condiciones críticas. Proyecto Ubacyt

CAPÍTULO 11. LA HISTORIA. SOBRE EL PORVENIR DE UNA ILUSIÓN

La reconstrucción de la historia en que se inscribe el GN caso incluye la referencia a los barrios donde se halla ubicado social y geográficamente, y a las organizaciones donde se ubicó a nivel político y organizacional. Por eso, en base a los momentos recordados como significativos por los protagonistas, se desarrolla un relato organizado en períodos que entrelaza la historia de Villa Lugano y Villa 20 con la historia de la Escuela X, el Centro Comunitario y PGN, contextualizadas en la temporalidad del país. Cada período se introduce con una línea de tiempo que ubica los principales acontecimientos ocurridos en el contexto nacional y en cada contexto de referencia para el GN sobre el que se tuviese noticia durante los años considerados.

Luego se detalla el devenir del GN del turno tarde de la Escuela X desde su apertura hasta el año 2005 inclusive y se sintetizan en una línea de tiempo los principales sucesos narrados.

A continuación se identifican dos condiciones favorables a la existencia del GN como EEA según surgen del estudio de sus antecedentes históricos. Una concierne a las figuras que colaboraron con su instalación y funcionamiento y jugaron como referentes de su estilo. La otra, a la alusión común a un proyecto de igualdad y justicia educativa y social.

Por último, los hechos y momentos que dan cuerpo al relato se ordenan cronológicamente en una línea de síntesis.

1. La historia de los barrios y las organizaciones

Período 1908 a 1939

Línea de tiempo del contexto nacional con detalle sobre barrios y organizaciones de referencia

Argentina	Villa Lugano	Escuela X
Democracia Restringida 1912 Ley Sáenz Peña Democracia Ampliada Modelo económico Agro exportador 1901 a 1913 y 1919 Olas inmigratorias de europeos del sur y el este Presidencias 1906 a 1910 Figueroa Alcorta 1910 a 1914 R Sáenz Peña 1914 a 191 V de la Plaza 1916 a 1922 Yrigoyen 1922 a 1928 Alvear 1928 a 1930 Yrigoyen Leyes laborales Represión a protestas obreras Golpe y Gobierno Militar 1930 a 1932: Uriburu Década Infame por Fraude Electoral 1932 a 1938 Justo 1938 a 1940 Ortiz 1940 a 1943 Castillo Crisis del Modelo Agro exportador: proteccionismo económico Pacto Roca Runciman con empresas inglesas	18/10/1908 Fundación 1911 y 1913 Inundaciones	16/5/1927 Fundación 1930 Apertura turno nocturno para adultos

Fuente: elaboración propia

Durante las primeras décadas del siglo XX, **la Argentina**¹⁸⁸ continuó bajo el primado del modelo económico agro exportador y recibió dos olas de inmigración europea atraídas por la expansión de la frontera agropecuaria y la ampliación del mercado de consumidores urbanos a los que abastecía el sector rural¹⁸⁹. Una, situada entre 1901 y 1913, estaba integrada por inmigrantes de la zona sur a los que se agregaron, en 1919 los europeos del este por el cierre del destino en los Estados Unidos. Con la Ley Sáenz Peña de 1912 que marca el paso de la democracia restringida a la democracia ampliada, accedió a la presidencia H. Yrigoyen por el partido radical de signo popular. Su gobierno fomentó la actividad agrícola, creó YPF, impulsó la nacionalización ferroviaria y apoyó la Reforma Universitaria. En el marco de una política de mediación del estado entre sindicatos y patrones, promulgó leyes jubilatorias, la jornada laboral de 8 horas, el descanso dominical, el salario mínimo y los contratos colectivos de trabajo. El logro de estos derechos laborales no obstante costó decenas de muertes obreras a consecuencia de la represión estatal. En 1919, la huelga de los obreros de los talleres metalúrgicos Vasena fue cruentamente reprimida por Dellepiane en la conocida como “Semana Trágica”. En 1922, la caída de las exportaciones y el precio de la lana agudizaron las inhumanas condiciones de vida de los peones rurales. La huelga declarada en la Patagonia culminó con el fusilamiento de varios de ellos y la huida a Chile de otros tantos.

La oposición conservadora a las medidas sociales y la recesión económica que habría de profundizarse culminaron en el golpe de las Fuerzas Armadas de 1930. Durante la década infame, los sectores conservadores instalados en el gobierno con el fraude electoral trataron de prolongar el modelo agro exportador en crisis por vía del proteccionismo económico. Junto a medidas como la creación de las Juntas Reguladoras de Precios y Producción de granos y carnes y del Banco Central y el impulso a las construcciones civiles como las rutas y puentes, se firmó el pacto Roca - Runciman con Inglaterra que resguardaba a los empresarios ingleses en relaciones comerciales con los sectores poderosos nacionales. Mientras caían las exportaciones, no había crédito internacional y se profundizaba la baja de los salarios y la desocupación.

A fines del siglo XIX, **Villa Lugano**¹⁹⁰ ocupaba una zona de bañados y campos escasamente poblada. Fue fundado el 18 de octubre de 1908 por Francisco Soldati y sus primeros pobladores fueron los empleados de la Compañía General de Ferrocarriles Buenos Aires. A pesar de las destrucciones provocadas por las inundaciones del Riachuelo en 1911 y 1913, durante las primeras décadas se instalaron negocios, pequeñas y grandes industrias metalúrgicas, como CAMEA (Compañía Argentina Metalúrgica Estaño Aluminio). También llegaron inmigrantes italianos, españoles y armenios. Se fundaron clubes sociales y deportivos y en 1916 la “Sociedad de Fomento y Biblioteca El Progreso”. La primera escuela pública inició su funcionamiento en 1910. Más tarde se estableció un hogar escuela católico.

La Escuela X se fundó el 16 de mayo de 1927 como establecimiento para alumnos varones a cargo de directores y maestros varones. Durante la década del 30 se abrió en el establecimiento, una escuela de nivel primario para adultos que seguía funcionando hasta la actualidad en el turno nocturno.

¹⁸⁸Las referencias de base para la historia nacional corresponden a Romero, L (2012) *La violencia en la historia argentina reciente: un estado de la cuestión*. En www.unsam.edu.ar; Romero, L (2001) *Breve historia contemporánea de la Argentina*. 2° ed. Bs As: FCE.

¹⁸⁹Torrado, S *Población y bienestar en la Argentina del Primero al Segundo Centenario. Una historia del siglo XX*. Tomo I. Bs As: Edhasa.

¹⁹⁰Las fuentes de la reconstrucción de la historia de Villa Lugano corresponden a los informes de Fernández y equipo de investigación Ubacyt (1999-2003) “Villa Lugano en la memoria: sobre recuerdos y olvidos” “Villa Lugano hoy, un barrio y muchos barrios” “La inserción socio institucional de las escuelas o acerca de los barrios del distrito como campo educativo”

Período 1940 a 1960

Línea de tiempo del contexto nacional con detalle sobre barrios y organizaciones de referencia

Argentina	Villa Lugano	Villa 20	Escuela X
Gobiernos militares 1943-1944 Ramírez 1944-1946 Farrell Modelo económico industrial por sustitución de importaciones Presidencias 1946 a 1952 Perón 1952 a 1955 Perón Desarrollo industrial urbano Traslado de población rural a las ciudades Políticas laborales y sociales Ampliación del mercado interno 1955 Golpe militar "Revolución Libertadora" Gobiernos militares 1955 Lonardi 1955 a 1958 Aramburu Presidencia 1958 a 1962 Frondizi	Crecimiento: apertura de fábricas y organizaciones sociales, educativas, sanitarias, formación de barrios, aumento poblacional. 1952 Construcción de complejos habitacionales	1945 Instalación de migrantes internos	1949 Imposición del nombre "Cristóbal Colón" 1954 Apertura del J Infantes y de turnos intermedios en nivel primario

Fuente: elaboración propia

La llegada de Perón a la presidencia marcó una nueva etapa para **el país**. Con el modelo económico industrial por sustitución de importaciones las zonas urbanas se transformaron en polo de industrias textiles, de electrodomésticos, productos químicos y maquinaria agrícola, y de recepción de la población rural que se trasladaba en búsqueda de trabajo. Las políticas de distribución del ingreso, transferencia de beneficios desde el agro hacia el sector industrial urbano, derechos laborales y sociales junto al crecimiento económico contribuyeron a ampliar el mercado interno y a mejorar las condiciones de vida de los sectores populares.

En los años 40, a **Villa Lugano** le esperaba una etapa de crecimiento. Se abrieron fábricas metalúrgicas, de productos químicos y textiles y construyeron barrios obreros. Se pusieron en circulación nuevas líneas de colectivos que conectaban con el centro de la ciudad. El crecimiento poblacional se acompañó de la ampliación de organizaciones sociales, educativas y sanitarias. Se inauguraron un Comedor escolar, la Escuela Nacional de Comercio 12 y el primer cine en la Sociedad de Fomento "El Progreso".

Desde 1945, los migrantes internos en busca de trabajo se instalaron en las zonas desocupadas y más bajas que corresponden actualmente a **Villa 20** y Ciudad Oculta.

En 1952 se fundó el Autódromo y comenzaron las construcciones de los complejos habitacionales Barrio Gral. Savio, Barrio Gral. Piedra Buena y Lugano I y II extendidas hasta los 80.

En 1949, a la **Escuela X** se le impuso su nombre actual "Cristóbal Colón". De esta figura, los documentos institucionales resaltan el origen humilde, la voluntad para mantener su empresa a pesar de las dificultades y el desconocimiento de su logro. Durante estos años, el establecimiento implementó diferentes acciones en respuesta a las necesidades derivadas de los cambios en Villa Lugano. Entre 1954 y 1960 se abrieron secciones de jardín de infantes y un turno intermedio para atender a la población escolar de nivel primario en aumento y fueron incorporadas las niñas.

En **la Argentina**, tras el golpe militar de 1955 auto proclamado "Revolución Libertadora", la creciente y decisiva presencia de capitales extranjeros que dinamizó el funcionamiento de la economía, en tensión con el grado de desarrollo del gremialismo sindical ya alcanzado, alteraron la relación de intereses. Esta situación, sumada a la proscripción del peronismo, generó grandes conflictos en el plano político y sindical que no lograban resolverse por las vías representativas. A la violencia política

inaugurada con el bombardeo a civiles durante el golpe le siguieron reacciones como el sabotaje industrial y el terrorismo casero¹⁹¹.

Período 1961 a 1975

Línea de tiempo del contexto nacional con detalle sobre barrios y organizaciones de referencia

Argentina	Villa Lugano	Villa 20	Escuela X	Centro Comunitario
Golpe y gobierno militar 1962 a 1963 Guido Presidencia 1963 a 1966 Illia Desarrollismo Renovación cultural y académica Golpe militar "Revolución Argentina" Gobiernos militares 1966 a 1970: Onganía Estado Burocrático Autoritario Entrada y fomento de capitales extranjeros 1967 Fundación Movimiento Sacerdotes por el Tercer Mundo Alzamientos populares 1970 a 1971 Lanusse – Cámpora - Lastiri Radicalización política Devaluación de la moneda Presidencias 1973 a 1974 Perón 1974 a 1976 Martínez de Perón Formación de la Triple A	Desarrollo socio económico 1967 Inundaciones	1969 Conformación de la Junta Vecinal: Apertura del Centro de Salud 1971 La Junta Vecinal concreta el paso del anexo de la Escuela X a la Escuela "Semana de Mayo"	1967 Recepción de familias evacuadas 16/9/1968 Apertura de anexo en Villa 20 a cargo del vice dr A 1971 Anexo se desprende de Escuela X como Escuela "Semana de Mayo"	Llegada del cura terciarista H Botán. Construcción de la capilla

Fuente: elaboración propia

En el contexto nacional de debilitamiento del sistema representativo caracterizado anteriormente, las presidencias de Frondizi y de Illia, que impulsaron el desarrollismo en el plano social y estuvieron acompañadas de movimientos de renovación cultural e intensa producción académica y científica, fueron interrumpidas por las Fuerzas Armadas. El gobierno militar de Onganía se caracterizó por el uso de la autoridad del Estado a favor del sector empresarial más concentrado. Se trataba de un proyecto de modernización económica con fuerte polarización y exclusión social bajo el debilitamiento de las mediaciones corporativas. Ante este modelo de Estado Burocrático Autoritario¹⁹² se extendieron los movimientos de contestación social y activó el sindicalismo combativo y de base.

En 1967 se fundó el Movimiento de Sacerdotes por el Tercer Mundo¹⁹³ que llegó a agrupar al 10 % del clero argentino. En 1968, el arzobispo de Buenos Aires, cardenal Aramburu, aprobó la formación del "Equipo Pastoral para Villas de Emergencia". Desde una posición inicial de denuncia alineada con la teología de la liberación que los condujo a organizar protestas contra el gobierno de Onganía en 1969, optaron por el socialismo y llegaron a dar apoyo al peronismo revolucionario, mostrando cada vez mayor presencia en las cuestiones públicas, sobre todo, en las villas de emergencia como campo de trabajo. Allí, el fomentismo surgido a comienzos de los 60 enfrentó serios problemas debido a los planes de erradicación implantados por los gobiernos militares.

La conjugación de este clima social con las situaciones locales de contestación y tensión eclosionó en sublevaciones como el Cordobazo, Rosariazo, Choconazo y Rosariazo. Estos alzamientos, con protagonismo de los sectores obreros, el movimiento estudiantil y sacerdotal, en oposición a los

¹⁹¹James, D (1990) *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora organizada 1946-1976*. Bs As: Sudamericana

¹⁹²O' Donnell (1982) *El Estado Burocrático Autoritario 1966-1973* Bs As: Editorial de Belgrano

¹⁹³Martín, J P (1992) *El MSTM. Un debate argentino*. Bs As: Castañeda y Guadalupe

representantes del capitalismo arcaico y extranjero, fueron controlados por las autoridades tras la satisfacción de algunos de los reclamos formulados.

A inicios de los 60, arribó a **Villa 20** H Botán, un joven sacerdote alineado con el movimiento de religiosos tercermundistas. Su compañero, el padre Chardelli se dirigió a Ciudad Oculta y el padre Mújica a Villa 31, en Retiro. El padre H Botán levantó junto a los vecinos la Capilla "Madre de la Esperanza". Pili (actual portero del Centro Comunitario), adolescente en ese momento, recordó que le pusieron una bomba pero ellos continuaron con la construcción. Durante estos años se conformó la Junta Vecinal que logró instalar servicios de atención educativa y sanitaria en el barrio. En 1969, en un terreno que cedieron, se abrió el actual Centro de Salud 18.

En el año 1967, **la Escuela X** recibió a las familias evacuadas durante la inundación que afectó a la Ciudad, el Conurbano bonaerense y otras zonas del país.

El 16 de septiembre de 1968 abrió un anexo en Villa 20, en un local cedido por la Junta Vecinal. A (director de la escuela hasta el año 2006), que asumió su dirección, recordaba *"la idea fue anotar a todo el mundo para que pudieran empezar a tener escolaridad, o sea que había chicos de todas las edades, y se empezó primero y segundo grado, después se fueron incorporando más"*(entrevista 1997). En el salón dividido con un tabique, las maestras atendían a dos grupos por turno (mañana, intermedio y tarde) dando clase y servicio de comedor, mientras que asistían al edificio escolar para los actos. En 1971, el anexo se transformó en la Escuela 1 "Semana de Mayo". A lo evocó como un acto de independencia surgido de la participación de la Junta en la realización del censo escolar y en la mejora del edificio *"se independizó en el año 71, con el nombre 'Semana de Mayo' y funcionó como escuela independiente, es decir dejó al padre... significó, en primera instancia, hacer un censo de población escolar en la zona. Significó dar a la comunidad del barrio 20 responsabilidad en este sentido, porque pusieron a disposición del funcionamiento del anexo, la sede de la junta vecinal, que disponía de algunos sectores... dos salas que podían convertirse en aula y otros sectores que podían ser dependencias para dirección, secretaría y además un baño, no muy equipado pero tampoco muy desprovisto, para atender a las necesidades de estos pibes. Entonces, a partir de ahí, esas dos aulas se fueron convirtiendo en muchas aulas más, con el aporte de la mano de obra de los vecinos"* (director A, entrevista 1998). En la inauguración, el párroco de la Capilla criticó duramente a las autoridades del sistema educativo presentes por su falta de atención a las necesidades de Villa 20.

La Argentina dio comienzo a la década del 70 con la politización de las manifestaciones de descontento social y radicalización política de signo revolucionario¹⁹⁴ de los movimientos sociales, los sindicatos, la cultura juvenil, los movimientos estudiantiles, las vanguardias artísticas, académicas y profesionales, las organizaciones políticas de izquierda y la Iglesia, sumada al surgimiento de los partidos armados como el ERP y Montoneros, que instaló la cuestión de sumarse o no a la lucha política por la liberación nacional y social y haciéndolo, la de optar por la vía democrática o de la acción violenta como recurso principal.

Mientras el Estado, aún interviniendo en la actividad económica para orientar los ingresos, seguía debilitado como mediador entre las grandes organizaciones corporativas laborales y las empresariales que se disputaban la obtención de beneficios. El estancamiento del conflicto de intereses sumado a las crisis regulares con devaluación de la moneda que se venían atravesando, sumó tensión social a un período convulsionado.

¹⁹⁴ Anguita, E y Caparrós, M (1997) *La voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina*. Tomo I 1966-1973 Bs As: Norma

Período 1976 a 1982

Línea de tiempo del contexto nacional con detalle sobre barrios y organizaciones de referencia

Argentina	Villa 20	Escuela X
Neoliberalismo Económico Terrorismo de Estado 1976 Golpe militar Gobiernos Militares "Proceso de Reorganización Nacional" 1976 a 1981 Videla 1981 Viola 1981 a 1982 Galtieri 1982 Guerra de Malvinas 1982 a 1983 Bignone	Erradicación forzosa de las familias por orden del intend. Cacciatore Ocupación militar del Centro de Salud y cierre de la Escuela "Semana de Mayo"	Contracción de la matrícula por retiro de las familias de Villa 20

Fuente: elaboración propia

En el contexto nacional recién descrito se aceleró la sucesión de acontecimientos que, tras la muerte de Perón, la represión del gobierno contra las organizaciones revolucionarias encabezada por López Rega a través de la Triple A, los muertos resultantes y el aumento de la inflación, culminaron en el golpe militar de 1976. El "Proceso de Reorganización Nacional" llevado adelante por las Fuerzas Armadas se ocupó de instalar y consolidar el neoliberalismo en el plano económico y de reprimir los movimientos y los cambios en el plano social, cultural y político. Se abrió el ingreso a los nuevos grupos económicos que, con control sobre actividades industriales y no industriales, participaron de la privatización de las empresas estatales y, gracias a la reforma financiera, operaron fluidamente en el mercado. A la vez que retrocedían los capitales nacionales y extranjeros especializados en una actividad económica. Mientras el endeudamiento estatal aumentaba. Estas políticas se conjugaron con el terrorismo de estado basado en la eliminación física, la tortura y el discurso amedrentador¹⁹⁵. La cultura del miedo a la que dieron origen reprodujo el método punitivo a nivel de la sociedad con una recepción propicia en los sectores sociales que asumieron los objetivos de orden y jerarquías.

El intendente Cacciatore dio curso a un plan de 4 años para la erradicación de las villas de emergencia de la Ciudad a través de la Comisión Municipal de la Vivienda. Gendarmería ocupó el Centro de Salud 18 y cerró la Escuela "Semana de Mayo". Los vecinos de **Villa 20** fueron desalojados a la fuerza y sus viviendas destruidas. Un grupo de familias logró permanecer en un radio de 10 manzanas y compuso la "Comisión de demandantes". Las religiosas francesas Dumont y Duquet que estaban trabajando en el barrio fueron sumadas a la lista de detenidas desaparecidas y su paso ha quedado testimoniado en la actualidad con una placa en el edificio de la Capilla.

En **la Escuela X** se contrajo la población escolar procedente de Villa 20 y amplió la que pertenecía a las zonas residenciales de Villa Lugano.

Pero el vigor fundacional de la última dictadura en **la Argentina** se fue debilitando. A la pérdida de legitimidad se sumaron las tensiones internas en las Fuerzas Armadas y el distanciamiento de los actores sociales que inicialmente les habían brindado apoyo. Mientras los organismos de derechos humanos como las Madres de Plaza de Mayo, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y el Servicio de Paz y Justicia, nacidos sin el amparo de los partidos políticos ni la Iglesia, fortalecían su existencia en la escena pública. Hasta que la derrota de la Guerra de Malvinas desencadenó el derrumbe del régimen y el inicio de la transición democrática.

¹⁹⁵Corradi, J (1992) *El método de destrucción. El terrorismo en la Argentina*. Los Ángeles: University of California Press

Período 1983 a 1989

Línea de tiempo del contexto nacional con detalle sobre barrios y organizaciones de referencia

Argentina	Villa 20	Escuela X	Centro Comunitario
Presidencias 1983 a 1989 Alfonsín Juicio a las Juntas Leyes de Obediencia debida y Punto Final Alzamientos militares Recesión económica: inflación	Retorno de los vecinos expulsados 1988 Reapertura del Centro de Salud	Conformación del Equipo de conducción dir. A - vice dra B Aumento de la matrícula Sede de distribución de la caja PAN	Construcción del Centro Comunitario por cura párroco de la Capilla e instalación de un Centro de Atención Familiar municipal

Fuente: elaboración propia

La presidencia de Alfonsín¹⁹⁶ estuvo signada por la temática militar y la crisis económica. El Juicio a las Juntas y la condena a los comandantes y responsables máximos, fue seguido por las leyes de Obediencia debida y Punto Final que, impulsadas tras el levantamiento militar “cara pintada”¹⁹⁷ en 1987, pusieron al descubierto la fragilidad del gobierno constitucional. Mientras en 1985 se lanzaba el Plan Austral para detener la inflación implementando medidas alentadas desde el FMI para acordar un re escalonamiento del pago de la deuda externa. El control de los precios de los productos y las tarifas de servicios públicos, el congelamiento salarial y el cese de la emisión monetaria no consiguieron frenar la inflación y la desvalorización del austral frente al dólar mientras se agravaba la recesión y agudizaban los conflictos sociales. Hacia la culminación del período gubernamental el país enfrentaba las sequías que dañaron el abastecimiento energético y la producción agrícola; el levantamiento militar en La Tablada; el alza de las tasas de interés, el golpe de mercado, la hiperinflación y la acumulación de 14 huelgas generales de la CGT.

Con la vuelta de la democracia, se reactivó la vida en **Villa 20**. Algunos de los vecinos expulsados retornaron y comenzaron a llegar inmigrantes de Paraguay y más tarde, Bolivia. En 1988 reabrió el Centro de Salud 18, Hasta entonces, los médicos del hospital Piñero atendían a los niños en los pasillos del barrio. Por ese tiempo, el padre Raúl, a cargo de la Capilla Madre de la Esperanza, convocó a un arquitecto para construir en el terreno trasero el **Centro Comunitario** bautizado “Luján de los Obreros”. Allí se instaló un Centro de Atención Familiar municipal.

La Escuela X vio aumentada su matrícula y se constituyó en sede de reparto de la caja PAN. También se conformó el equipo de conducción a su cargo hasta el año 2006 inclusive, con el director A y la vice directora B.

Período 1990 a 2005

Línea de tiempo del contexto nacional con detalle sobre barrios y organizaciones de referencia

Argentina	Villa Lugano	Villa 20	Escuela X	Centro Comunitario	PGN	GN	Investigación
1989 a 1995 Menem 1995 a 1999 Menem Reforma del Estado Privatizac. Ley de Convertib. Empobrecimiento	Cierre de fábricas y negocios. Instalación de hipermercados Crisis ante insuficiente cobertura de servicios educativos y sanitarios	Aumento poblacional por inmigrantes y Plan Arraigo Participación de vecinos en los saqueos de diciembre de 2001	Aumento de la matrícula procedente de villa 20 1993 Premio del Plan Social Educ. por el Proyecto “Puentes de Comunicación” 2002	1997 llegada del cura villero J: Apertura del merendero de abuelos 2004 J convoca a l como directora, Pili como portero,	1999 Apertura de GN en Escuela de Mataderos 2001 Apertura de GN en Centro Comunitario 2002 Incorporación de GN al Programa Zap	2002 Apertura con el maestro H en el Comedor de Alejandrina 2003 El GN del maestro H sigue en el Comedor de Alejandrina. 2004 renuncia maestro H Llega maestro	2003 Inicio Proyecto Investig Explorato 2004: Contacto con Supervisor H del distrito. Entrevista con el Director A de la Escuela X. Contrato con M, maestro del GN y desarrollo del

¹⁹⁶Hamra, D y Pigna, F www. La-historia.com.ar

¹⁹⁷Quiroga, H (1994) *El tiempo del proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares 1976-1983* Rosario: Fundación Ross

Caída de salarios y actividad productiva Deterioro social Crisis y renuncia presidencial 2001 Rodríguez Saá 2002 a 2003 Duhalde 2003 a 2007 Kirchner Presidencias democráticas Crisis económica	1998 Movimiento vecinal de reconstrucción histórica por los 90 años de la fundación	Represión policial por ocupación de tierras Formación del Grupo "las madres del Paco" Apertura de comedores barriales	Incorporación de GN (H – super. I distrito-recomienda a J -coord. PGN- esta escuela por su dr A) 2004 Dr A promueve y firma convenio con CC y PGN 2005 Dr A toma licencia. Asume dra L Continúa B en vicedir	FinanciaCaritas. I firma convenio con Escuela X y PGN	26/8/2003 Coordinador J logra creación oficial de PGN y Apertura de GN 2005 Cambio en coordin. y asistentes se incorpora S técnica	M por invitación del Superv.H Asistente T de PGN su coord. J Funciona en aula del CC, articulando semanalmente con la Escuela X 2005 continúa M en el aula del CC articulando semanalmente con Escuela X S Asistente T de PGN	trabajo en terreno 2005 Inicio Investig doct Contacto con M y contrato para el estudio en el año 2006. Trabajo en terreno con prueba de instrument
--	--	---	--	--	--	---	---

Fuente: elaboración propia)

Menem asumió la presidencia meses antes de la finalización del mandato radical. Como primera respuesta a la crisis económica, el Plan Bunge y Born impuso el control de precios, el cierre de las importaciones y la convocatoria a negociaciones paritarias entre empresarios y sindicatos. La Ley de Reforma del Estado y la Ley de Emergencia Económica ampliaron las facultades del Poder Ejecutivo y pusieron en curso el plan de privatizaciones que llevó al desmantelamiento y ausentismo del Estado en sus tareas educativas, sanitarias y sociales. El Plan Canje de 1990, como resultado del paso compulsivo de depósitos a plazo fijo por bonos externos, acarreo pérdidas irrecuperables para los pequeños y medianos ahorristas. En 1991, la economía nacional alcanzó cierta estabilidad con la Ley de Convertibilidad Monetaria que, en contrapartida, produjo la caída de los salarios reales. Para estos años, Menem ya había indultado a los jefes de las Juntas Militares y logrado sofocar el último alzamiento cara pintada. En 1992, el país debería enfrentar además, los atentados a la Embajada de Israel y la AMIA.

La segunda presidencia de Menem, posibilitada por la Reforma Constitucional de 1994 que incluyó la reelección, mostró el agotamiento de un modelo neoliberal que conjugaba el Estado corrupto y ausente en sus deberes sociales con las industrias desmanteladas, los pueblos abandonados, las altas tasas de desempleo, el empobrecimiento y el dramático aumento de la brecha entre ricos y pobres. Un deterioro social donde enraizó la violencia delictiva y emergieron las problemáticas de las adicciones y la agresión en los adolescentes. Las contestaciones a esta situación surgieron de nuevos movimientos como el Movimiento de Trabajadores Argentinos y la Corriente Clasista Combativa antes que de las organizaciones obreras históricas como la CGT que sólo organizó dos huelgas generales.

Durante la década del 90, **Villa Lugano** debió enfrentar esta crisis socioeconómica que afectó a todo el país. El barrio sufrió el cierre de las fábricas y los negocios; la instalación de los hipermercados; el crecimiento abrupto de la población debido a los movimientos migratorios y el Plan Arraigo y la agudización de la insuficiente cobertura de los servicios sanitarios y educativos.

De acuerdo a los estudios consultados¹⁹⁸, la vivencia de estos fenómenos en los vecinos de Villa Lugano, en los equipos de conducción y en los docentes de las escuelas primarias de la zona; instaló la representación de un espacio externo peligroso asociada a sensaciones de invasión y despojo a nivel psicosocial. Ante sus efectos, los sujetos parecieron apelar al retorno hacia un pasado añorado e idealizado como estrategia de reconstrucción de la identidad y la pertenencia barriales.

¹⁹⁸ Fernández y equipo de Investigación Ubacyt (2003): "Dinámicas institucionales en condiciones críticas. Un aporte al conocimiento a partir de estudios realizados con la colaboración de los Educadores del distrito XXI durante el período septiembre 1995- octubre 2002." Mayo 2003. Dinámicas Institucionales en condiciones críticas. Presentación de avance. (documento de circulación interna)

Según la propuesta interpretativa de referencia, el impacto de estas condiciones críticas sobre el espacio institucional de las escuelas llevó a la dramatización del contexto barrial. La visión de los resultados de la pobreza y la violencia producía la convicción de estar frente a un “niño socialmente dañado” al que no era posible enseñar de la manera habitual. Estas percepciones ponían en duda la potencia de la tarea primaria de la institución para salvar al niño y activaban sensaciones de despojo de la condición docente. Bajo estas circunstancias de intensificación de la ansiedad, el núcleo dramático activado (Fernández, 1995) se relaciona con la salvación o no del niño, el docente y la escuela. Las vivencias expresadas por los maestros remitían a un planteo dilemático donde si dedicaban el tiempo a enseñar, emergían las carencias, la indisciplina y la violencia en el grupo de niños, imposibilitando la enseñanza. Si, en cambio, dedicaban el tiempo a alimentar, dar cariño y reducir la violencia para luego enseñar, no era posible llevarla adelante. En ambos casos, corrían un doble riesgo. Por una parte, de privación de la prueba de potencia que provee la realización de la tarea. Por otra, de llevar al fracaso a la institución escuela en su función de salvar al niño.

En 1997 llegó a **Villa 20** el padre J quien, alineado con el “movimiento de los curas villeros”, se encargó de la Capilla y del **Centro Comunitario** “Luján de los Obreros”, ocupado por bandas barriales para acciones delictivas como el desmantelamiento de autos. Entre sus primeras acciones, agregó el oficio de misas en los terrenos linderos al ferrocarril y abrió un “merendero para abuelos”.

En **la Escuela X**, los fenómenos referidos parecieron cuestionar las posibilidades de cumplir con el mandato históricamente asumido de integración de los niños “humildes” instalando el dilema de separar o juntar a las poblaciones de Villa Lugano y Villa 20¹⁹⁹.

Los miembros del establecimiento reconocían que la escuela siempre había trabajado con alumnos de condición “humilde” pero su actual origen socio cultural agregaba a la insatisfacción de las necesidades básicas, las diferencias culturales y de lenguaje; el bajo nivel educativo de los padres, la “desorganización” familiar y la constante persecución de la asistencia social que estaban afectando el funcionamiento de la escuela y dificultando la tarea de enseñanza *“si bien la población educativa se caracterizó por albergar a niños de sectores humildes en un principio se trataba de chicos llegados de otras provincias. Desde hace 10 años, el panorama se va ampliando, recibiendo a hijos de inmigrantes extranjeros de los países limítrofes. Al incorporarse la población extranjera, la matrícula escolar sufrió cambios: los alumnos de Lugano viejo se trasladan a escuelas cercanas quedando nuestra matrícula configurada en un 100 por 100 por alumnos de la villa 20”* (maestra, entrevista 1998).

Ante una situación planteada en estos términos, los directivos y parte del equipo docente apostaban al diálogo, la escucha, el acompañamiento y la ayuda que presentaron como rasgos del estilo y la identidad de la Escuela X. Mientras que otras maestras consideraron que el privilegio dado a las funciones de asistencia y contención social estaba obstaculizando el desarrollo de la función de instrucción.

En la Argentina, la crisis alcanzó su punto más álgido a nivel económico, social y político con los sucesos de diciembre de 2001. Las primeras medidas del gobierno de la Alianza revelaron su continuidad con el modelo neoliberal. El descontento hacia la Ley de Reforma laboral que precarizaba las condiciones de empleo, se intensificó con la denuncia de sobornos y con el nombramiento de uno de los implicados como Secretario General de la Presidencia. Una decisión del presidente radical De la Rúa que condujo a la renuncia del vicepresidente frepasista Carlos Álvarez. A esta medida le siguió la Ley de Convertibilidad dirigida a controlar la evasión de capitales, disminuir el gasto público y aumentar los ingresos para recuperar liquidez y reducir la necesidad de refinanciación de la deuda externa. Como

¹⁹⁹Se toma la propuesta interpretativa de Altopiedi, M y Kalik, M (1999) Informe de Síntesis de la Escuela 3. Las escuelas del distrito XXI: historia y situación. Elaborado en el marco del Proyecto Ubacyt dirigido por Fernández, L “Dinámicas institucionales en condiciones críticas: el impacto sobre las prácticas”, ya citado

resultado cayeron la actividad productiva y el consumo, aumentó el Riesgo País y se intensificó el malestar social ante el desempleo, los bajos salarios y las malas condiciones laborales. El Decreto de Estado de Excepción Monetaria conocido como “corralito” generó las movilizaciones y protestas de diciembre de 2001 cuya represión dejó como saldo 27 muertos.

En el 2002, Duhalde asumió la presidencia hasta la convocatoria a las elecciones que llevaron a la presidencia a N Kirchner en el 2003, iniciándose un proceso de mejora en la situación del país.

En el año 2004, el padre J logró profundizar los cambios en el **Centro Comunitario** gracias al acuerdo con Caritas para la financiación de los sueldos de una directora y un portero *“viene el padre J y habían tomado el centro, se habían instalado... y él dice ‘bueno ¿qué vamos a hacer con este centro?’.* *Lo tomo y me hago cargo pero no me puedo hacer cargo yo, tengo que hacerme cargo con alguien que me pueda orientar, que por ahí, él es un cura y uno tiene más elementos técnicos, otra cosa... pero acompañamos en esto y ahí, se dio el cambio”* (directora del CC, entrevista2006).

Como portero designó a Pili, vecino participante en la construcción de la capilla cuyo director espiritual había sido su mismo fundador, el padre Botán. Como directora nombró a I, una joven licenciada en trabajo social con experiencia en adolescencia y minoridad en situación penal y de calle *“Llegué acá hace 3 años, me convocó un compañero con el cual que trabajaba en los Hogares Don Bosco, no de la línea del Padre Grassi sino del Padre Quique Romani, con chicos de la calle, él le salió un cargo en el Hospital Piñero y me ofreció la coordinación de este centro a mí, me conocía, sabía cómo trabajaba y le parecía que daba con el perfil de este centro. Entonces tuve una entrevista con el padre J y él aceptó que yo viniera y me convocó para acá”* (directora del CC, entrevista2006).

Los primeros tiempos del Centro Comunitario refundado, para suspender los compromisos establecidos previamente, fueron difíciles. La directora I recordó la oposición de algunos grupos a la reapertura del centro y la resistencia de los vecinos a su ejercicio de la autoridad. En este contexto, se continuó con el “merendero” iniciado por el padre J, se pintaron murales en los patios y armaron las primeras actividades *“este proceso que te conté de un volver a empezar como Centro Comunitario, nos planteábamos desde qué parámetros... inclusive tuve que hablar con alguna gente que estaba, explicarle que ahora era de Caritas, que yo estaba a cargo, como que estaba muy tomado, fueron tiempos difíciles pero fue un poco como decir “vamos a ofrecer este lugar pero no de cualquier forma”, vamos a tener objetivos, vamos a tener una mirada por ahí distinta a la que había antes, no por descalificar el trabajo que venían haciendo, pero si porque había que darle otra pintada de cara, también por eso se pintó todo lo externo como que se hizo una renovación total del lugar... había muy poco funcionando, estaba todo para armar. Todo lo que está hoy como que un poco nació de la mano mía”* (directora CC, entrevista 2006).

Ese mismo año, el Centro Comunitario firmó su primer convenio, del que participaron la Escuela X y PGN, para que se instalasen grados de GN en uno de los salones *“yo me inicié con J (coordinador PGN), allá y entonces... primer acuerdo que hice en este lugar, una cosa muy linda, un convenio lindo que está funcionando, y que está bueno”* (directora CC, entrevista 2006).

En este contexto de crisis, **la Escuela X** fue desarrollando diferentes proyectos en el año 2003²⁰⁰, de los que se sostenían 17, 4 de ellos respondían específicamente al problema del fracaso escolar.

²⁰⁰6 proyectos correspondían a Secretaría de Educación y 6 al distrito escolar XXI, 2 a un conjunto de escuelas y 3 solo a esta escuela. 4 proyectos en respuesta al problema del fracaso escolar; 4 a diferentes áreas curriculares (2 del área de informática, 1 de educación física y 1 de ciencias naturales); 3 trabajaban sobre la lectura y escritura; 3 sobre la comunicación entre los actores institucionales y sociales; 2 sobre el fortalecimiento institucional y 1 sobre la prevención primaria de la salud (dificultades visuales).

La "Propuesta Pedagógico didáctica destinada a alumnos de 5° grado con sobre edad" ofrecía apoyo en contra turno para contribuir a la promoción. H, supervisor del distrito XXI en ese momento, la instrumentó considerando que este recurso habitual de la clase media servía como alternativa a los "Grados de Aceleración" implementados por la Secretaría de Educación. Este supervisor de afiliación peronista parecía constituir el punto de referencia de la adhesión de los maestros y los directores a sus escuelas y del movimiento de innovación en respuesta a la situación social. Ambos identificados como rasgos del clima de este distrito escolar. El proyecto "Puentes de Comunicación", premiado por el Plan Social Educativo en 1993, con el objetivo de "evitar el fracaso escolar" mediante la "revalorización de las pautas culturales" incluyó la confección de un diccionario quechua español y la realización de ferias de comidas y música de la Argentina y de Bolivia. El "Proyecto de articulación con la escuela media", en conjunto con dos establecimientos de la zona, buscaba prevenir el fracaso de los egresados de 7° grado acompañando y orientando su integración al nivel. El "PGN" fue incorporado en el año 2002 para favorecer la inserción de niños no escolarizados en esta escuela.

Entre las condiciones favorables al sostén de las diferentes actividades, el director A señaló la permanencia y el compromiso del personal *"Las condiciones que facilitan esta tarea que llevamos a cabo es el compromiso que tenemos en la Escuela X a nivel docente. El grupo docente está comprometido con su misión, con su labor. Está contento con el proyecto de trabajo, hay un estilo de funcionamiento que se adecua a las características de esta comunidad"* (director A, entrevista 2004).

También atribuyó suma importancia a la comunicación con las familias *"no hay audiencias ni mucho menos. Estamos buscando otra manera de llegar, pero no esa clásica de mandar el memorandú o la mala nota. Ellos saben que acá siempre se va a tratar de resolver su problemática, aún transgrediendo normas estatutarias muy reglamentadas"* (director A, entrevista 1998).

Así como valoró el establecimiento de una relación respetuosa entre el maestro y el alumno y la confianza en sus posibilidades de aprender a pesar de las barreras opuestas por el recorrido y la situación actual de vida del niño *"Aquí establecimos como criterio que tenemos que saber escuchar a los padres y cuanto más a los niños que son nuestra materia específica de trabajo. Porque eso da confianza en la relación y va modificando el vínculo, llevándolo a un vínculo cada vez más positivo, más natural, como debe ser, ¿no? Su alumno, su alumna tiene que darse cuenta que el maestro está en una relación de ayuda, que quiere ayudarlo, que lo respeta, que comprende su problema, que dialoga con él, que lo escucha, que cuando le hace algún planteo le presta atención y trata de resolvérselo... darnos cuenta que el otro existe y existe con problemas y el niño existe y existe con problemas Aquí hay chicos problema, que no son pocos, la pregunta que nos hicimos siempre es si tenemos que excluirlos o integrarlos y es obvio que la respuesta es que hay que integrarlos por más perturbación que causen en el grado. A veces se da la circunstancia en un grado de los famosos chicos problema que están en todas las escuelas. Esos chicos que los maestros dicen "no lo aguanto más". Aquí en la Escuela X, el posicionamiento es 'aguántalo' y hace algo por ellos. Es una relación de ayuda que la escuela no puede dejar de brindar"* (director A, entrevista 2004).

Desde la mirada de los actores del establecimiento, de las organizaciones en contacto y de las familias de los niños, el director A apareció como referente y portador de los valores y el estilo con que describía a la escuela a su cargo *"Porque siempre que lo veo me pregunta, es un hombre que tiene mil casos y mil problemas en la escuela, aparte de los suyos que es una persona y tiene lo suyo, pero él no se olvida nunca y donde me ve: hola señora cómo está y las saluda a las chicas, les dice cómo están, no se olvida de nada. Es una persona muy humana, porque hoy en día los profesionales. Es una persona de hacer el bien, tanto a los chicos como a las madres"* (mamá de las primas de Lucas, asistentes a GN en 2004,) *"Yo vine por el director de la Escuela X porque a los colegas que iba siempre me rechazaban.*

Cuando me acerqué, él me dijo podría ser acá. Yo le di las gracias y él me dijo, no tienes que agradecer, es una obligación del colegio. De una” (madre de un alumno del GN, entrevista 2004)

Para el director, este estilo de funcionamiento hacía de la Escuela X un buen lugar donde los niños querían estar y podían lograr buenos resultados. Entre ellos mejorar su comportamiento, avanzar en el aprendizaje y asistir con regularidad a clases *“hay carencias y esas carencias influyen en el desempeño escolar. Nosotros no tenemos ninguna duda de que influyen en el desempeño escolar. Así como no tenemos ninguna duda que la existencia de esas carencias no es un impedimento para que la acción educativa se lleve a cabo. Porque hay resultados notables, que nos impactan a veces, en chicos que tienen muchas carencias pero alcanzan buenos resultados” (director A, entrevista 2004)*

La historia de la organización **Proyecto GN** fija su inicio en 1999 en el barrio de Mataderos cuando un grupo de profesionales del Centro de Salud 5 y miembros del Centro de Atención Familiar “Conviven” se aproximaron a la conducción de la Escuela 19, distrito escolar XX, para comunicarle que estaban atendiendo a niños no escolarizados. En el año 2000, la escuela con el apoyo del supervisor del distrito abrió dos grados dentro del edificio. El fin era preparar a esos niños, modificando su “desfasaje” por sobreedad, para incorporarlos en los grados comunes a corto plazo. Al cierre del ciclo lectivo, de los 21 niños recibidos, 6 pasaron a un grado común y 15 desertaron. Por eso, en el 2001, bajo el supuesto de que la aproximación a los contextos de referencia para los niños podía facilitar su asistencia a clases, abrieron un grado dentro de un centro comunitario. Con lo cual se incrementó la cantidad de niños retenidos e insertados en el sistema educativo.

Los mejores resultados llevaron a que en el año 2002, los grados en funcionamiento se incorporasen al Programa Zap de la Secretaría de Educación de la Ciudad y a que se abrieran nuevos grados en los distritos escolares I, V, XIX y XXI.

En el año 2003, J, que venía asistiendo técnicamente a los grados, asumió el rol de coordinador. Desde allí, comenzó a promover su formalización como “grados de transición” en referencia a la tarea desempeñada por sus maestros. En el mes de agosto, se concretó la creación del “Proyecto GN” y de su normativa que, para J, marcaron un antes y un después en la historia de los grados. En gran medida porque la definición de los destinatarios sirvió para evitar que los grados funcionen como una instancia de derivación de los alumnos que causaban problemas en la escuela. Así como el límite a la permanencia en los grados contribuyó a que los grados no operen como un ciclo terminal. Además, la ubicación de PGN dentro de la Dirección de Área Primaria implicó delinear un perfil organizacional y pedagógico propio.

Logrado el marco formal de PGN, la coordinación pareció dedicarse a generar y establecer las condiciones básicas de funcionamiento como la identificación de los niños sin escolaridad en los barrios, el espacio y los recursos de los grados, la articulación con las escuelas y la comunicación con los maestros. Desde la perspectiva de J estas tareas debían llevarse adelante transgrediendo las normas oficiales y las costumbres si era preciso *“nos pasaron el dato en la Villa 1.11.14, ahí habían detectado 60 pibes dando vueltas, y salí a buscar un lugar, y es así salí a buscar, empecé a caminar, me encontré con un cura, el cura me llevó a la escuela secundaria y el flaco, el director, me dijo yo encantado, te podés quedar acá en el comedor, pero ese grado depende de la Escuela 19 que está lejísimo, no podemos llevar a los chicos, los hemos llevado a algún evento de la escuela, los subo yo a mi auto, más allá de toda la burocracia... empezamos a hacer reuniones más seguido con los maestros acá, lo mismo que yo te decía con los pibes que son reconocidos, a ellos que los vea el director de primaria” (coordinador J, entrevista 2004).*

Según su evaluación, los grados habían conseguido resultados significativos en el aprendizaje escolar y en el desarrollo social y emocional de los niños. Pero la población cubierta seguía siendo baja

a nivel cuantitativo en comparación con la población destinataria estimada cuyo alcance debía dar fin a PGN y a su propio rol *“Nosotros estamos apuntando con los GN a una población de 2100 pibes, estamos atendiendo a 109 en los 12 grados... si vos me decís que impacto tiene el proyecto en estos 163 pibes (cantidad de niños que no asisten a la escuela en el distrito XXI) yo te diría que casi nulo, casi nulo, lo que no se es cómo ir a buscar a estos 163... los maestros son interinos, cuando el programa no se necesite más se cierran todos los cargos... no quiero ser especialista de esto, de trabajar con estos pibes, que no se transforme en estructural”* (coordinador J, entrevista 2004).

A mediados del año siguiente, 2005, J dejó la coordinación y asumió una nueva coordinadora y equipo de asistentes que convocaron a los maestros a evaluar el proyecto. Ese año, PGN atendió a 141 niños en los 7 grados de GN que estaban funcionando en los distritos escolares I, IV, V, VI, XIX, XX y XXI.

2. La historia del grado de GN del turno tarde en la Escuela X

El grado de GN del turno tarde perteneciente a la Escuela X se abrió en el año 2002. El coordinador de PGN, J, informado de que había 163 niños sin escolarizar en el distrito escolar XXI, le propuso a su supervisor, H, instalar grados de GN. El supervisor aceptó el proyecto y recomendó darle curso en la Escuela X pues contarían con el apoyo de A, el director *“Esta escuela fue primero por A. Se habló con el supervisor que en ese momento era H y H enseguida dijo A, ideal para esto, nació ahí...son esos tipos que no te lo imaginas fuera de Lugano, es un tipazo... El director es macanudo, GN está en esa escuela porque él conoce a todos referentes de la villa, en otra escuela no hubiera funcionado. Él se preocupa mucho, lo que pasa es que él está muy comprometido con la escuela, es de Lugano, vos vas caminando con él por la villa y te saludan hasta los árboles, lo conoce todo el mundo”* (coordinador J, entrevista 2004).

El director adhirió al proyecto y los grados de GN fueron incorporados a la Planificación Curricular de la Escuela X. El maestro H se ocupó del GN del turno tarde en el Comedor de Alejandrina en Villa 20. En ese galpón en mal estado, donde almorzaban los niños y se cuidaba a los bebés de las familias del barrio, encontró a sus primeros alumnos *“este grado empezó con el comedor de Alejandrina en el 2002 y era un lugar espantoso, espantoso, horrible, tenía unos agujeros que entraba un frío bárbaro y compartía la sala con bebés, poca luz, un frío terrible pero era el único lugar donde se podía ir”* (coordinador J, entrevista 2004).

En el año 2004, se produjeron varios cambios. Uno fue la renuncia del maestro y la llegada de M, convocado por el supervisor del distrito. Otro fue la negativa del Comedor de Alejandrina a seguir recibiendo a los grados. Desde la perspectiva del coordinador de PGN, J, a consecuencia de que la Secretaría de Educación no cumplió con la reforma edilicia prometida por el espacio que les habían cedido.

Por lo cual M comenzó a trabajar como maestro del GN del turno tarde en la biblioteca de la Escuela X. Cuando los grados comunes iniciaron sus tareas en el mismo salón, su grado se trasladó a uno de los patios del edificio *“A M lo conocí este año y M estuvo trabajando un mes acá adentro y el día que empezó a funcionar la biblioteca en la primera semana de abril, yo lo vi a M sentado ahí, en ese patio cubierto, con sus chicos dando clase, a mí me dolió.”* (Maestra bibliotecaria, entrevista 2004).

Entonces el director A, que venía buscando un espacio donde estos grados pudiesen llevar adelante su tarea, concretó un acuerdo con el Centro Comunitario de Villa 20 para que los grados se instalasen en uno de sus salones *“el director es excelente, está muy comprometido con la escuela, muy compenetrado con GN. El espacio lo negoció el director, fue se presentó, dijo ta, ta, ta pero si no hubiese*

sido por el director ahí no entrábamos para nada, para nada. Este año el director dijo: no basta... yo les voy a buscar otro lugar, fue a la Parroquia, habló y después anda vos” (coordinador J, entrevista 2004); “A, que es un grande de acá, un grande, un querido, yo tuve el placer de conocerlo muy poco tiempo pero una persona que consiguió muchas cosas... y con él abrimos el proyecto, que fue lo primero que hice en este lugar” (directora CC, entrevista 2006).

Al principio, el director A acercó a M al Centro Comunitario en su auto para facilitar su adaptación al contexto de Villa 20. El resto del año siguió visitando al grado una a dos veces por semana para acompañarlos en su funcionamiento. J, coordinador de PGN ocupado de la asistencia técnica de este grado, concurría quincenalmente. En sus visitas acercaba materiales para la enseñanza y el aprendizaje, daba apoyo a los niños de reciente ingreso y al maestro en su adaptación al rol. M recordó a ambos con calidez, como personas comprometidas e “interesantes” con quienes pudo contar en estos primeros tiempos.

El espacio asignado en el Centro Comunitario era un aula con ventilación, iluminación natural y eléctrica, agua, pizarrón, escritorio, bancos y sillas. M transportaba diariamente sus materiales debido a que no contaba con armario. Esto representaba para él un obstáculo a la tarea que le demandaba un esfuerzo relativamente fácil de solucionar *“el tema del armario, hace rato ya que estoy acá desde mayo, es una pavada pero hace a todo, son cosas que podrían simplificarse y resolverlas de otra forma. En la escuela saben que necesito el armario, hay armarios allá pero no hay nadie que lo pueda traer acá. Lo mismo que el pizarrón, a mí el pizarrón no me alcanza, yo necesitaría un pizarrón grande y en la escuela hay pizarrones en desuso, pero eso tiene que ver a las cosas de la escuela que a veces terminan dificultando la tarea. J tiene libros para traerme pero no hay armario donde traérmelos, yo tengo que estar cargando con los libros de la escuela de la mañana, mañana tengo que llevarlos. Son ajustes que habría que hacer” (M, entrevista 2004).*

La organización del tiempo diario de clase en el Centro Comunitario se distribuía en dos grandes bloques de trabajo separados por un recreo. Mientras que, dos veces por semana, el grado asistía directamente a la Escuela X para realizar diferentes actividades de articulación. Por una parte, cada niño participaba en las clases de música, dibujo e inglés en el grado común donde estaba previsto su retorno. Por otra parte, el grado desarrolló el “Proyecto Pintores Contemporáneos” integrando con las áreas de biblioteca e informática. Además, el maestro daba apoyo a Miguel, el niño insertado en 7º grado.

M encontraba inconveniente esta modalidad de articulación pues obstaculizaba el establecimiento de una relación entre los niños de GN y del grado común *“Juegan entre ellos, el grado son ellos. No se crea un vínculo porque ellos van a la materia y después vuelven conmigo. Si es una salida, salimos, si es ir a ver una película van ellos también, pero ellos funcionan como grupo ellos” (M, entrevista 2004).*

La articulación resultaba agotadora además para su desempeño como maestro pues no disponía de horas libres y le dificultaba la enseñanza *“Van a las materias especiales en la escuela. Articulan de acuerdo a la edad con el resto de las áreas, matemática que tienen para un 5º, va a inglés en un 5º, cada uno tiene su horario y van yendo así, cada uno al grado que le corresponde y las materias después tienen conmigo. Pero no dispongo de mucho tiempo porque cuando ellos van a integrar una materia, no van todos juntos, hay veces van 2 o 3 a música y tengo el resto del grado. En la semana tengo una sola hora libre. Además hay un nene que está integrando en 7º que yo trato cuando estoy en la escuela, las horas libres que me quedan con ellos, voy le hago un poco de apoyo, un seguimiento a ver cómo está, trato de ayudarlo cuando estoy, tratamos de organizarle algo con las maestras que él tiene, le vuelvo a explicar algo que la maestra le explicó, pero también tengo que tener tiempo” (M, entrevista 2004).*

Esta vivencia de una falta de tiempo para disponerse y preparar las actividades y para responder a las necesidades de sus alumnos en cuanto al retorno al grado común y al aprender, se veía intensificada por las demandas que la escuela le formulaba fuera del encuadre de articulación *“Otro de los proyectos que tiene la escuela, viene una capacitadora de CEPA a capacitar en ciencias naturales a los maestros y a mí me perjudica, porque los días que yo voy, por ejemplo mañana, viene la capacitadora, capacitación en servicio en horas de clase. Entonces, los maestros van en un aula, en horas especiales, generalmente una especial falta y me mandan a mí a cubrir ese grado y voy con ellos a cubrir ese grado. Me tengo que ir con todos ellos, las dificultades de ellos, más estar un rato cubriendo un grado. Tanto proyecto, tanto proyecto, a veces termina perjudicando”* (M, entrevista 2004).

El maestro agregaba a estos aspectos negativos de la articulación con la escuela que su ritmo y estilo de funcionamiento tendían a desestabilizar y desorganizar a los niños del GN. Como resultado de esta combinatoria, M prefería que el GN funcionase en el Centro Comunitario donde, a su entender, debía hacerlo para cumplir con la normativa *“El grado funciona mucho mejor acá que en la escuela. Acá están más contenidos. El tema de la escuela, la conducta, los líos. Creo que los alborota demasiado. Esta escuela que tiene la comunidad que vive acá. Los recreos son fuertes, son pesados. Acá es más tranquilo, en la escuela tanto pibe corren, corren, se pegan, violentos. Así que acá funcionan más tranquilos, juegan a la pelota, buscan algo para hacer, juegan con los juegos de acá. El ritmo de allá es como que no les permite eso. Aparte la idea del GN era que esté adentro de la villa para integrar a los pibes de la villa antes de ir a la escuela, entonces por eso se hace el anexo”* (M, entrevista 2004).

De acuerdo a M, el devenir interno del GN constituido por él mismo y por 13 niños, 8 niñas y 5 varones entre ellos Jhonny, atravesó dos tiempos claves. Durante el transcurso del primer tiempo, de adaptación mutua, el maestro consideró importante aclarar a los niños de su grado y de la escuela que ellos pertenecían al grado de GN y no a una instancia de educación especial *“Algunos de los otros chicos confunden, debe ser por esto del término, GN con recuperación, lo asocian, yo se los digo: no están en recuperación, ahora ya se disolvió eso. Y ellos, hasta ellos mismo decían recuperación, hasta que yo se las expliqué la diferencia”* (M, entrevista 2004). A este tiempo le siguió uno de consolidación de la vida grupal en sus distintas facetas *“una primera parte de adaptación tanto mía, de ellos, ellos al nuevo maestro, porque ellos ya tenían un maestro que ya venía de 3 años, entonces era otra persona, era todo distinto, esa primera parte de adaptación y esta segunda, que estamos viviendo ahora, desde hace rato, que todo bien. Están así como 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, estamos bastante consolidados como grupo, a nivel afectivo, los vínculos entre ellos, les gusta venir, el plantel fijo, estable, bien”* (M, entrevista 2004).

Al finalizar el año 2004, los logros alcanzados por los niños en el aprendizaje fueron lo suficientemente positivos como para que el maestro deseara continuar a cargo del GN *“Yo estoy bastante conforme, con lo que se logró, con lo que se pudo hacer... 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 1º grado se largaron a leer y eso te devuelve un montón de cosas que diste en un principio. Pero yo creo que sí voy a quedarme porque el proyecto me terminó cerrando en un montón de aspectos”* (M, entrevista 2004).

En el 2005, el grado de GN del turno tarde contaba con la misma aula en el Centro Comunitario. El salón era utilizado, en otros turnos y en el fin de semana, como sala de velación y en su altillo se guardaban los atuendos de celebraciones populares. Allí el grado ya disponía de dos armarios y dos pizarrones y el maestro realizaba la limpieza con la colaboración de los niños.

Ese año, el cambio de responsables de PGN dejó al grado sin asistencia durante un tiempo. Hasta que S, la nueva asistente técnica a cargo, comenzó a visitarlo irregularmente en el Centro Comunitario. En una oportunidad, acompañada por representantes de Secretaría de Educación que les

entregaron una biblioteca con libros y tomaron fotografías. La asistente indicó a M que debía inventariarlos antes de usarlos pero él comenzó a trabajar con los materiales de todas maneras alegando dificultades de tiempo.

En la Escuela X, una directora suplió al director A, de licencia por comisión de servicios. Enseguida, la comunicación del grado de GN y las condiciones de la articulación se vieron modificadas. La pequeña aula empleada por el grado se destinó como depósito. Los pedidos de suplencia de los grados comunes y de tareas de mantenimiento presentados al maestro cuando pasaba a firmar diariamente el registro de asistencia, se volvieron más frecuentes. Frente a estas circunstancias, M decidió asistir directamente al Centro Comunitario y la portera Estela se encargó de acercar los registros junto a la merienda para los niños, por una parte. Por otra, redujo la articulación a una vez por semana en las áreas de música, biblioteca e informática, con la cual realizaron el “Proyecto del Currículo Vital”.

En este contexto, consolidó su preferencia por el Centro Comunitario *“Prefiero venir a la capilla, meto a los chicos adentro, trabajamos acá. Traigo la radio, la ponemos en el aula”* (M, intercambio 2005).

El grupo de niños atendido por el maestro M a lo largo de ese año, se compuso de 9 alumnos, entre ellos Jhonny, Julieta y Carlitos. Entre los logros obtenidos, subrayó los avances de los niños en la asistencia regular a clases y la expresión oral, por un lado. Por otro, la inserción de dos hermanas en el grado común, con buenos resultados en conducta y desempeño, según lo informado por sus maestras. Además, destacó la historia de Alex. Un niño de 8 años a quien recibió en el grado de GN luego de que lo rechazaran en la Escuela X, y ya estaba preparado para insertarse en el grado común durante el próximo ciclo lectivo *“de ese nene siempre me acuerdo porque fue impresionante, cuando yo fui allá, veo que B (vice directora) estaba hablando con una madre boliviana y medio que B tiene un rechazo, entonces le dice (imitando una voz aguda y con mal tono) ‘No, no de ninguna manera, no hay vacante, no se puede, y además esta indocumentado’. La señora se fue, después me vio acá y me dijo ‘mirá yo lo quiero anotar acá porque fui allá y no lo anotaron porque no tiene documento’, ‘bueno, venga que lo anoto’, y lo anoté”* (M, entrevista marzo 2006).

La siguiente línea de tiempo sintetiza los principales acontecimientos narrados.

Línea de tiempo sobre la historia del GN desde su apertura hasta el año 2005 inclusive

2002	2003	2004	2005
Apertura en Escuela X por recomendación del Supervisor H. Coordinador de PGN, J A cargo del Maestro H en el Comedor de Alejandrina	Continúa funcionando a cargo del Maestro H en el Comedor de Alejandrina	Renuncia el Maestro H. M toma el cargo por invitación del Supervisor H. Funciona en la biblioteca de la Escuela X. Pasa a funcionar en aula del CC por convenio. Articula semanalmente con la Escuela X. Acompañan a M: Director A y Coordinador J	Sigue M en el aula del CC. Asistente técnica S Cambia la dirección de la Escuela X y no recibe acompañamiento

Fuente: elaboración propia

3. Las figuras y los relatos de la historia como condiciones favorables a la constitución del GN caso en un EEA

Aquí se propone que la constitución del GN caso en un EEA se asoció a dos condiciones culturales.

Una²⁰¹ estuvo dada por las figuras significativas de las organizaciones donde se localizó a nivel político y organizacional, debido a que colaboraron con su instalación y funcionamiento y a que jugaron

²⁰¹Las referencias teóricas que informan el análisis de esta condición corresponden a los autores que aportan al nivel institucional y organizacional. Sobre todo a Fernández (1994, 1998, 2006); Kaës (2002) y Ulloa (1995).

como referentes de su estilo. Estas figuras eran, de PGN, el coordinador J; del Distrito Escolar XXI, el supervisor H y de la Escuela 3, el director A.

La otra condición cultural correspondía a los relatos de la historia²⁰² de estas organizaciones y del mismo grado de GN cuya alusión común a un proyecto de igualdad y justicia educativa y social para estos niños, generaba creencia sobre el GN caso como un modo de cumplirlo.

Este proyecto podría formularse de modo amplio como “dar un lugar para que los niños excluidos del sistema accedan a su derecho a la educación”. Si bien estos términos se replantearon sucesivamente en la historia de cada organización, parecen apuntar a lo largo del tiempo a la existencia de un espacio dentro del sistema educativo donde estos niños puedan aprender. Siguiendo los análisis, esta idea parte del diagnóstico de incumplimiento de la promesa de educación igual para todos y se fundamenta en que el mismo sistema tiene potencial para revertir esta situación. En ese marco, el proyecto transmite un deseo, el deseo de educar, de incluir, de brindar un espacio que haga posible la institución educativa para que los niños desamparados por la sociedad aprendan y se desarrollen. A la vez que expresa un deseo de transmitir a los niños los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que se estiman, y a los adultos participantes, la adhesión al proyecto.

Según surge de los relatos, en la realización de este proyecto quedaron algunas cuestiones pendientes. Por lo cual, continuaron concentrando la atención y preocupación de los sujetos a lo largo del tiempo. Ellas se asociaban a donde debían y podían lograrse los fines, si dentro o fuera de la escuela, y al lugar otorgado a las alternativas a ella.

Las respuestas dadas se fueron configurando bajo las demandas y tensiones del contexto social más amplio y de su impacto sobre el movimiento institucional, y con los elementos del devenir histórico de cada organización junto a sus respectivas condiciones y estilo de funcionamiento. La Escuela 3 contaba con la experiencia del anexo en Villa 20 durante la década del 60 pero también con la experiencia de los proyectos dentro de la escuela en los 90. El Centro Comunitario oscilaba entre incorporar las ofertas formales del nivel gubernamental y desarrollar actividades al margen suyo. PGN había comenzado con los grados dentro del edificio escolar para abrirlos luego en los barrios. Mientras que el grado de GN del turno tarde había funcionado dentro y fuera del establecimiento en diferentes espacios y con variantes en el uso del tiempo.

Aquí se propone que el GN caso vino a ocupar un lugar en esta cadena por el que se le reconocía un monto de potencial como respuesta educativa alternativa y se lo legitimaba como representante del proyecto. Mientras que asumía sus responsabilidades para llevarlo adelante. Con lo cual el maestro y los niños dispusieron de las bases de un contrato narcisista sobre el cual apoyar sus respectivas apuestas al aprendizaje.

Además, el GN caso contaba, gracias a las figuras que intervinieron en la instalación y el funcionamiento del grado de GN del turno tarde, con condiciones básicas para la acción pues la distribución del tiempo, la ubicación en el espacio, los recursos materiales y la normativa se hallaban más o menos establecidas. Su reconocimiento como personas comprometidas con la tarea, serias en el desempeño del rol, con voluntad de decisión, capacidad imaginativa y valentía para transgredir y denunciar la burocratización las posicionó como puntos de referencia del estilo del GN caso, aún cuando ya no se hallaban en sus respectivas organizaciones.

Bajo este carácter, sirvieron a la legitimación y la continuidad de las pautas y los rasgos de funcionamiento que el maestro M había procurado sostener a lo largo del tiempo obteniendo diferentes

²⁰²Los análisis relativos a esta condición se enmarcan en las contribuciones teóricas de los niveles institucional y organizacional, que agregan el trabajo de Enríquez (1992, 2000) a los autores destacados en la cita anterior. Además incorporan los aportes de Kaës desde el nivel grupal y los de Aulagnier (2006) desde el nivel individual.

logros en los niños. Entre ellos, la localización en el Centro Comunitario concretada por el director A; el ajuste permanente de la articulación con la escuela promovido por el coordinador J y el ingreso del niño al sistema buscado por el supervisor H.

Con lo cual, estas figuras favorecieron la existencia del GN caso como un EEA. Esto resultó especialmente significativo durante los momentos de mayor inestabilidad en la relación del GN caso con las organizaciones, cuando el mantenimiento de las condiciones ya establecidas se vio amenazado. Sobre todo en cuanto el estilo de funcionamiento del GN respondía, mediante su modo de organizar el tiempo y el espacio, a la cuestión crucial de donde llevar adelante el proyecto de “dar un lugar para que los niños excluidos del sistema accedan a su derecho a la educación”.

4. Línea de tiempo de síntesis

En la siguiente línea se ordenan los hechos y momentos recordados como significativos por los protagonistas de los barrios y las organizaciones donde se inscribe el GN caso. La periodización sigue, por lo tanto, la condensación derivada analíticamente del relato de los actores y los documentos consultados. A modo de encuadre de esta reconstrucción también se incorporan las referencias sobre la temporalidad nacional citadas en dicho relato.

	Argentina	Villa Lugano	Villa 20	Escuela X	Centro Comunitario	PGN	GN del turno tarde de la Escuela X	Investigación
1908 a 1939	<p>Democracia Restringida 1912 Ley Sáenz Peña Democracia Ampliada Modelo económico Agro exportador 1901 a 1913 y 1919 Olas migratorias de europeos del sur y el este Presidencias 1906 a 1910 Figueroa Alcorta 1910 a 1914 R Sáenz Peña 1914 a 191 V de la Plaza 1916 a 1922 Yrigoyen 1922 a 1928 Alvear 1928 a 1930 Yrigoyen Leyes laborales Represión a protestas obreras Golpe y Gobierno Militar 1930 a 1932: Uriburu Década Infame por Fraude Electoral 1932 a 1938 Justo 1938 a 1940 Ortiz 1940 a 1943 Castillo Crisis del Modelo Agro exportador: proteccionismo económico Pacto Roca Runciman con empresas inglesas</p>	<p>18/10/1908 Fundación 1911 y 1913 Inundaciones</p>		<p>16/5/1927 Fundación 1930 Apertura turno nocturno para adultos</p>				
1940 A 1960	<p>Gobiernos militares 1943-1944 Ramírez 1944-1946 Farrell Modelo económico industrial por sustitución de importaciones Presidencias 1946 a 1952 Perón 1952 a 1955 Perón Desarrollo industrial urbano Traslado de población rural a las ciudades Políticas laborales y sociales Ampliación del mercado interno 1955 Golpe militar "Revolución Libertadora" Gobiernos militares 1955 Lonardi 1955 a 1958 Aramburu Presidencia</p>	<p>Crecimiento: apertura de fábricas y organizaciones sociales, educativas, sanitarias, formación de barrios, aumento poblacional. 1952 Construcción de complejos habitacionales</p>	<p>1945 Instalación de migrantes internos</p>	<p>1949 Imposición del nombre "Cristóbal Colón" 1954 Apertura del J Infantes y de turnos intermedios en nivel primario</p>				

	1958 a 1962 Frondizi							
1961 a 1975	<p>Golpe y gobierno militar 1962 a 1963 Guido Presidencia 1963 a 1966 Illia Desarrollismo Renovación cultural y académica Golpe militar "Revolución Argentina" Gobiernos militares 1966 a 1970: Onganía Estado Burocrático Autoritario Entrada y fomento de capitales extranjeros 1967 Fundación Movimiento Sacerdotes por el Tercer Mundo Alzamientos populares 1970 a 1971 Lanusse – Cámpora - Lastiri Radicalización política Devaluación de la moneda Presidencias 1973 a 1974 Perón 1974 a 1976 Martínez de Perón Formación de la Triple A</p>	<p>Desarrollo socio económico</p> <p>1967 Inundaciones</p>	<p>1969 Conformación de la Junta Vecinal: Apertura del Centro de Salud Vecinal 1971 La Junta Vecinal concreta el paso del anexo de la Escuela X a la Escuela "Semana de Mayo"</p>	<p>1967 Recepción de familias evacuadas</p> <p>16/9/1968 Apertura de anexo en Villa 20 a cargo del vicedr A 1971 Anexo se desprende de Escuela X como Escuela "Semana de Mayo"</p>	<p>Llegada del cura tercermundista H Botán. Construcción de la capilla</p>			
1976 a 1982	<p>Neoliberalismo Económico Terrorismo de Estado 1976 Golpe militar Gobiernos Militares "Proceso de Reorganización Nacional" 1976 a 1981 Videla 1981 Viola 1981 a 1982 Galtieri 1982 Guerra de Malvinas 1982 a 1983 Bignone</p>		<p>Erradicación forzosa de las familias por orden del intend. Cacciatore Ocupación militar del Centro de Salud y cierre de la Escuela "Semana de Mayo"</p>	<p>Contracción de la matrícula por retiro de las familias de Villa 20</p>				
1983 a 1989	<p>Presidencias 1983 a 1989 Alfonsín Juicio a las Juntas</p>		<p>Retorno de los vecinos expulsados</p>	<p>Conformación del Equipo de conducción dir. A</p>	<p>Construcción del Centro Comunitario por</p>			

	Leyes de Obediencia debida y Punto Final Alzamientos militares Recesión económica: inflación		1988 Reapertura del Centro de Salud	- vice dra B Aumento de la matrícula Sede de distribución de la caja PAN	cura párroco de la Capilla e instalación de un Centro de Atención Familiar municipal			
1990 a 2005	1989 a 1995 Menem 1995 a 1999 Menem Reforma del Estado Privatizaciones Ley de Convertibilidad Empobrecimiento 1999 a 2001 De la Rúa Ley de reforma laboral Caída de salarios y actividad productiva Deterioro social Crisis y renuncia presidencial 2001 Rodríguez Saá 2002 a 2003 Duhalde 2003 a 2007 Kirchner Presidencias democráticas Crisis económica	Cierre de fábricas y negocios. Instalación de hipermercados Crisis ante insuficiente cobertura de servicios educativos y sanitarios 1998 Movimiento vecinal de reconstrucción histórica por los 90 años de la fundación	Aumento poblacional por inmigrantes y Plan Arraigo Participación de los vecinos en los saqueos de diciembre de 2001 Enfrentamientos y represión policial por ocupación de tierras Formación del Grupo "las madres del Paco" Apertura de comedores barriales	Aumento de la matrícula procedente de villa 20 1993 Premio del Plan Social Educativo por el Proyecto "Puentes de Comunicación" 2002 Incorporación de GN (H - supervisor del distrito- recomienda a J - coord. PGN- esta escuela por su dr A) 2004 Dr A promueve y firma convenio con CC y PGN 2005 Dr A toma licencia. Asume dra L Continúa B en vicedir	1997 llegada del cura villero J: Apertura del merendero de abuelos 2004 J convoca a I como directora, Pili como portero, Financiamiento de Caritas. I firma convenio con Escuela X y PGN	1999 Apertura de GN en Escuela de Mataderos 2001 Apertura de GN en Centro Comunitario 2002 Incorporación de GN al Programa Zap 26/8/2003 Coordinador J logra creación oficial de PGN y Apertura de GN 2005 Cambio en coordinación y asistentes, se incorpora S técnica	2002 Apertura con el maestro H en el Comedor de Alejandrina 2003 El GN del maestro H sigue funcionando en el Comedor de Alejandrina. 2004 renuncia maestro H Llega maestro M por invitación del supervisor H Asistente técnico de PGN su coord. J Funciona en aula del CC, articulando semanalmente con la Escuela X 2005 continúa M en el aula del Centro Comunitario articulando semanalmente con Escuela X S como asistente técnica de PGN	2003 Inicio del Proyecto de Investigación Exploratorio 2004: Contacto con el Supervisor H del distrito. Entrevista con el Director A de la Escuela X. Contrato con M, maestro del GN y desarrollo del trabajo en terreno 2005 Inicio de la Investigación doctoral Contacto con M y contrato para el estudio en profundidad en el año 2006. Trabajo en terreno para la prueba de instrumentos

CAPÍTULO 12 EL ESTILO DEL MAESTRO

El estilo del maestro se presenta a través de la caracterización de los atributos y los rasgos favorables al establecimiento y el desarrollo de un EEA en el GN caso, acompañada con algunas referencias empíricas que los muestran y se eligieron de las entrevistas y las crónicas de observación del aula.

Luego se informan en detalle las concepciones del maestro acerca de las cuestiones que él mismo planteó como significativas en su desempeño. A saber: los niños, su proyecto educativo y modo de acción, las familias y las organizaciones y los resultados obtenidos. El modo de acción de M se aborda mediante la descripción de sus manifestaciones en las esferas didáctica, organizacional, relacional y atencional.

Para finalizar se exponen algunos comentarios de síntesis sobre el impacto positivo del estilo de M en la constitución de un EEA; sobre las condiciones y limitaciones que afectaron su expresión y sobre las tensiones observadas entre los atributos que lo formaban.

1. El estilo de este maestro: caracterización de sus atributos y semblanza

Por estilo del maestro²⁰³ se entiende una configuración única de atributos relacionados por conexiones también inéditas entre ellos, en tanto es propia a cada sujeto. En esta organización se articulan el modo personal de concebir las cuestiones de importancia para el desempeño y la combinación de rasgos que caracterizan el modo singular de acción en sus diferentes esferas de desarrollo. Considerando que entre ambos –modos de acción y concepción– se establecen tanto relaciones de consistencia interna como relaciones de discontinuidad que pueden estar indicando las tensiones entre la operación de lo real, los modelos y las demandas sociales, lo emocional y lo inconsciente²⁰⁴, entre otros elementos.

El estilo del maestro constituyó una condición personal clave para la existencia de un EEA en el GN caso debido a que contribuyó a darle forma en el medio interno.

Su **proyecto educativo** mostraba una triple orientación marcada por lo temporal. Hacia la plenitud del hoy, dándoles un presente de experiencias agradables y placenteras. Hacia el mañana difícil e inminente, proporcionándoles herramientas para el futuro. Hacia lo largo de la vida, favoreciendo el desarrollo de una buena forma. En este sentido para él, los niños necesitaban de una respuesta educativa de carácter global.

²⁰³La referencia teórica general y básica de este capítulo corresponde a Cols (2009) y los aportes teóricos de Barbier (1996, 2000) se toman puntualmente para el abordaje de la acción.

²⁰⁴Los fundamentos teóricos de esta consideración proceden de Dejours (1992, 2006) y Aulagnier (2006)

Qué es lo que quiero yo de estos nenes.....es para pensarlo... cómo es primer ciclo, apuntar a la escritura y la lectura fuerte... y que es lo que van a recibir también después. ¿Qué espero yo? que sea buena persona, que medianamente logren defenderse... la idea es esa tratar de hacer lo mejor posible en función de ellos... yo lo que pienso siempre, como que cada día que ellos vengán... que aprendan algo, que se lleven algo y que les haya servido de algo haber estado, que no haya pasado porque sí (marzo 2006)

(Fuente: entrevista)

El maestro llevaba adelante este proyecto mediante un estilo basado en la coexistencia compleja²⁰⁵ entre **enseñar y cuidar**²⁰⁶, haciendo de la enseñanza, cuidado y del cuidado, enseñanza. Ese estilo definía el modo particular con que desarrollaba y concebía la acción en las esferas didáctica, organizativa, relacional y atencional, descritas en detalle más adelante.

Para seguir manteniendo... en realidad esta forma de trabajo, la forma de trabajo, lo que estamos trabajando la voy a seguir porque es el estilo que trabajo yo... me sirve esto de pautarlos, todo lo organizativo. La organización del aula, de hábitos, de un montón de cosas que a veces son a priori o más importantes que el algunas cosas que tengan que ver con el aprendizaje en sí...también tienen que aprender además de esto muchos hábitos, cuestiones que tienen que ver con el quehacer, que lo educativo no es sólo lo que tiene que ver con el aprendizaje...eso me parece que sirvió mucho. Además me parece que en su momento les sirvió para aprender la fecha de nacimiento, donde vivían, el día, situarse en un montón de cosas (abril 2006)

(Fuente: intercambio)

Como atributos básicos de su estilo se identifican el sostén, la adaptación y la firmeza.

El **sostén**²⁰⁷ **del niño** estaba asegurado por **la hipótesis de partida** sobre sus posibilidades de aprender y de interesarse por el aprendizaje, sin contar con evidencias al respecto.

Se trataba de la designación²⁰⁸ de los niños individual y grupalmente, como sujetos con potencial para realizar acciones constructivas y efectivas, especialmente al aprender. Esta forma de ver a los niños daba sentido a su acción como maestro²⁰⁹ y sustento a su proyecto educativo. Mientras que a los niños les garantizaba el valor de su existencia para la sociedad. Posiblemente por eso contribuyó a que ellos lo tomaran como un referente identificatorio.

El sostén estaba dado además por la **dedicación** que el maestro ponía en preparar y proveer las condiciones y asignar funciones para dar curso a la acción; adecuarla en respuesta a las evaluaciones y los diagnósticos y en mantener el planteo y las pautas generales de la misma.

De modo tal que favorecía las experiencias satisfactorias en los niños. A la vez que sobre la continuidad de esta manera suya de actuar, los niños parecían ir dotando a su experiencia en el GN del carácter de lo estable y, por consiguiente, seguro.

²⁰⁵ Tomado de Morin (2000)

²⁰⁶ De acuerdo a Winnicott (1990, 1993, 2003); Ulloa (1995, 2004, 2005) y Fernández (1999, 2005, 2006, 2007)

²⁰⁷ Se toma el concepto de Winnicott (1990, 1993, 2003)

²⁰⁸ El término se inspira en los trabajos de Manoni (1967, 2000), Mendel (1971, 1974), Castoriadis (2007), De Gaudelaj (2006) y Aulagnier (2006)

²⁰⁹ Las referencias teóricas corresponden a Manoni (1967, 2000), Kaës (1989) y Aulagnier (2006)

M está en el escritorio mostrando imágenes a Ramón que las observa de pie a su lado. Junto a ellos también se encuentra Lucas.

M le señala una imagen a Ramón –agua (luego, le señala otra), auto, casa.

Luego de mostrarle algunas imágenes más, el maestro apunta a una de ellas -¿qué es esto Ramón?

Ramón observa y no responde.

M reitera la pregunta sin obtener respuesta. Entonces le señala otra imagen con el mismo resultado.

Lucas que seguía allí exclama con tono impaciente: -¡Dale! ¡Hablá!

M, sin levantar la voz y con paciencia le responde –Viene recién de Paraguay, es chiquito, no habla castellano, está aprendiendo. (1/6/2006)

(Fuente: crónicas de clase)

La dedicación mostrada por el maestro dependía, en parte, de la **atención flotante** que él conservaba sobre el suceder, dispuesto a percibir las demandas manifiestas y no manifiestas y a identificar los cambios. Por ejemplo, ocupándose de las cuestiones organizacionales, relacionales y de atención general aunque sus acciones estuviesen centradas en lo didáctico, por ejemplo. De hecho, M tendió a marcar momentos privilegiados para el tratamiento de cada asunto durante el transcurso de la jornada.

Erwin, serio, con las piezas del rompecabezas que intenta armar por segunda vez –ya que la primera no le salió- desparramadas sobre el cuaderno y algunas en el piso, no levanta la mirada de su cuaderno –parece vencido-. M lo observa y luego apoya la mano sobre el botón del ventilador, mira a los niños (voz alta): -¿Puedo apagar el ventilador un poco?... Porque se le vuela todo a él ¿puedo?... Se oyen “sí” en voz bajita. (7/3/2006)

(Fuente: crónica de clase)

Este rasgo de atención flotante también participaba del atributo básico identificado como **adaptación**²¹⁰. Según lo observado, el maestro iba **adecuándose activamente** a las necesidades, las preferencias, las formas y el proceso de cada niño y del grupo, especialmente en lo relativo al aprendizaje. Precisamente, los interrogantes y las reflexiones de M sobre sus intervenciones y efectos pusieron de manifiesto **la preocupación** que tenía **por reconocer y responder** al niño y al grupo en su situación y devenir. Con base en sus diagnósticos, el maestro introdujo modificaciones cuantitativas y cualitativas en el desarrollo de la acción respondiendo a los obstáculos y las frustraciones que enfrentaban los niños, a los avances y logros que mostraban, a la ocurrencia de eventos significativos y a los vaivenes en la relación con las organizaciones, según el momento del año y la situación grupal e individual.

M escribe en el pizarrón “LOS DÍAS DE LA SEMANA”. Los niños lo copian.

M se sienta y acomoda sobre su escritorio grupitos de papeles pequeños rectangulares escritos en imprenta mayúscula (solemnemente): -vení Erwin

Erwin, sonriendo, se aproxima a M que le entrega un conjunto de papelitos: -daselo a Milton.

Los demás levantan la cabeza y siguen el recorrido de Erwin desde el escritorio hasta el banco de Milton. M repite el procedimiento indicándole a Erwin otro destinatario.

²¹⁰De acuerdo a Winnicott (1990, 1993, 2003)

Se percibe un clima de expectativa en los niños. La mirada de M parece indicar que se divierte con la situación pero su actitud continúa siendo solemne.

Los niños miran los carteles cuando los reciben. El niño que aún no recibió los suyos, mira al compañero y enseguida hacia delante a M –supongo que ansioso por ser nombrado-.

(...) M de pie junto al escritorio (animado): -¿qué día empieza la semana?

Algunos niños: -lunes

M mira hacia delante –parece dudar sobre cómo explicarlo- y luego a los niños -En realidad el lunes empezamos a trabajar, a ir a la escuela pero la semana empieza el día anterior

Uno de los niños (animado) -¡domingo!

M mira al niño y luego a los demás, levantando la voz y las cejas -claro ¿qué hacen ustedes el domingo?

Los niños cuentan que van a la plaza, juegan a la pelota o visitan a un familiar (padrino, tío). M afirma que es un día de descanso.

M (voz alta, a todos) -ahora los vamos a ordenar... esperen, no lo peguen... a lo último

M mira a los niños con la tiza en la mano (animado, paciente) -Lunes ¿con qué empieza lunes?

Cristian B mira a M (animado) -con u

M (enfaticando la pronunciación) -¿unes?

Lucas mirando el pizarrón (tono seguro, de suficiencia) -lu con la ele y la u

M lo escribe en el pizarrón. Luego continúan ordenando.

(...) M mira a los niños -¿el día que íbamos a la escuela X?

Un niño -Viernes

M (buen tono) -¿¡viernes?!

Erwin (tono alto y claro) -miércoles

M (animado) -Bien Erwin, dijo, miércoles...

Los niños copian la primera columna pegando el cartel correspondiente.

M copia preguntas, los niños las copian y las responden oralmente con M. (28/4/2006)

Lucas dibuja superponiendo, sobre la misma hoja, el molde de una figura que ya había usado varias veces, M lo observa (buen tono) -Lucas ¿quieres una hoja para eso?

Lucas asiente sonriendo animado y se acerca a M que le extiende una hoja de su anotador tamaño oficio, marca nuevamente la silueta y luego calca el rostro del osito del libro que había leído. (27/11/2006).

(Fuente: crónicas de clase)

Por estas vías, y en concurrencia con el sostenimiento, el maestro fue disponiendo las condiciones y oportunidades para que los niños tuvieran experiencias satisfactorias. Gracias a su tendencia adaptativa contribuyó asimismo a que cada niño accediese a la experiencia de la efectividad en el desarrollo de su propia acción. Este modo de actuar y de pensar su desempeño sirvió, además, al establecimiento de una relación de acontecer previsible con cada niño que también protegía al grupo del impacto de los imprevistos externos.

Mientras Cristian B pasa por los bancos entregando una fotocopia con sopa de letras, M mira a los niños (tono alto, convocante): -Chicos, presten atención que esto nunca lo hicimos....

Los niños lo miran con la sopa de letras entre sus manos –parecen atentos-.

M pregunta los nombres de los útiles dibujados alrededor de la sopa y los escribe en el pizarrón a medida que los niños los nombran entusiasmados, superponiéndose: -ahora los tienen que buscar en la sopa de letras, están de costado, de arriba abajo, por ejemplo, un ejemplo les doy yo, acá está 'lápiz' la pinto, con que empieza (se oyen voces 'l') y la pinto hasta acá (localiza la palabra mostrando la fotocopia).

Los niños comienzan a trabajar. (27/4/2006)

Los niños copian la nota de comunicados sobre una licencia de M por estudio.

M, sentado en su escritorio mira a los niños (tono suave): -los voy a extrañar la semana que viene...

Lucas levanta la cabeza y lo mira (tono desafiante): -yo no

M (tranquilo): -¿ah, no? Bueno, Cristian J (dice el apellido en diminutivo) sí...

Cristian J asiente, luego levanta la mano y muestra una medida con sus dedos, sonriendo: -sí, pero un poquito así.

Deysy (voz alta, tono seguro): -Yo sí

M (suave): -Gracias, Deysy si me va a extrañar y ¿Carlitos?

Carlitos asiente: -Sí. (19/5/2006)

(Fuente: crónicas de clase)

En virtud de estas y otras expresiones, el sostén y la adaptación, junto a los rasgos a ellos asociados, se consideran formas de cuidado hacia el niño estrechamente vinculadas a la configuración y la protección del GN como un espacio educativo bueno²¹¹.

M llama a los niños desde la galería... junta una mesa larga con una pequeña mientras coloca las carpetas de dibujo -guardadas en el armario- sobre la mesa, mira a los niños (buen tono): -ubíquense alrededor...

M le entrega una hoja de dibujo a Jhonny y otra a Cristian J que no trajeron sus carpetas, les señala que deberían haberse acordado de traerlas. El clima es de expectativa, los niños sonríen, miran las carpetas sonriendo mientras M distribuye los pinceles: -primero van a hacer los dibujos con lápiz, lo que quieran, después lo pintan

Los niños comentan enseguida "yo voy a dibujar"... M sale del aula y regresa con bandejas de aluminio. En algunas coloca témperas y en otras, agua... los niños dibujan, se los ve contentos, disfrutando. M los mira desde el escritorio, parece enternecido y entristecido. Cristian B y Erwin levantan sus carpetas y se las muestran a M. Lucas, desde su lugar con el pincel en la mano: -¿profe, se moja?

M (buen tono): -un poquito

A medida que terminan, los niños se acercan a mostrar sus dibujos, M los observa y elogia, los coloca sobre la biblioteca para que se sequen. (27/4/2006)

(Fuente: crónicas de clase)

Por lo mismo, se plantea que de su conjugación emergió la **ternura**²¹² como rasgo distintivo de **la mirada** del maestro. Ella aparecía en el relato de M sobre la historia de cada niño, su forma de ser, sus tiempos, sus preferencias y forma de actuar; en las referencias a la identidad

²¹¹Se toman las nociones teóricas de Winnicott (1990, 1993, 2003) y de Fernández (2006, 2007)

²¹²Según la conceptualización de Ulloa (1995, 2004, 2005)

social dada por la familia, el país, la cultura y el barrio de pertenencia y en los comentarios sobre el derecho de aprender y las posibilidades y modos personales de realizarlo.

Pero entre ellos y yo, o yo con ellos, como que yo lo conozco a cada uno, sé los que les pasa, cómo están, más allá de que a veces lo haga ver o no... yo soy muy observador, por ejemplo este detalle de que todos fueron a ver las fotos y Carlitos no, como que atiendo a eso también, me absorbe mucha energía pero quizás tiene que ver conmigo que veo todo... y ellos también lo ven. (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

La madre de Lucas me firma todas las notas pero no viene ¿Qué le voy a echar la culpa al pibe que no se las da?...ya está, yo mi parte ya la hice ¿qué más puedo hacer? El chico le entrega la nota, me comunico por medio del pibe, el pibe se compromete y me lo trae. El cuaderno se lo muestra, la madre se lo firma y al otro día, viene y me muestra que se lo firmó ¿qué más puedes pedir? ¿Qué, le voy a decir 'tu mamá no se hace cargo'?...uno evalúa y ve un montón eso también... mido un montón en ese sentido. Yo ya me di cuenta con esta mujer que...yo en realidad la llamaba...que anda a saber, capaz que se piensa que la llamo para decirle lo mismo que los otros maestro, que el pibe se porta mal...en realidad no la llamo por eso, quizás no viene por ese motivo, que la llamo para que le cambie las compañías porque eso es lo que quiero, que esté un poco...apareció ese día y no vino más. (abril 2006)

(Fuente: intercambio)

Sus dichos tomaban especialmente en cuenta los avances y logros de cada uno, y los destacaban con sobriedad en referencia al proceso individual de aprendizaje, revelando el amor que sentía por ellos. Semejante forma de mirar al niño parecía partir de la hipótesis inicial acerca del valor de cada existencia infantil y apoyarse sobre el conocimiento surgido de la atención flotante y la comunicación preocupada por cada integrante del grupo.

M mira los útiles sobre los bancos (animado): -Ahora les voy a poner qué tienen que traer...algunas cositas si pueden conseguir y traer... Estén atentos, cuiden el cuaderno, cuiden...porque hay cosas que veo...Jonathan, por ejemplo, tiene una cartuchera nueva...

M toma la cartuchera del banco de Jhonny y la muestra (...) luego toma el cuaderno y lo muestra, golpea la tapa con sus nudillos: -...mira...un cuaderno lindo...Igual como todos los cuadernos, pero digo...El papá o la mamá de ustedes que compró esto lo hizo con sacrificio, así que cuidenlo porque después empiezan a perder las cosas... ¿Si Jhony? (cariñosamente) ¡Muy bien que empieces así, eh! Jhonny mira hacia abajo sonriendo, parece contento con las palabras de M y también avergonzado.

M continúa -Todo muy bien....Carlitos también...todos empezaron muy bien. (7/3/2006)

(Fuente: intercambio)

En el aula, mientras los niños dibujan, M los mira con ternura (tono bajo): -Lucas tiene una cara de bravo, pero es buenito... es lindo... si no lo encuadran un poco (sonríe) un poco bastante... pero es inteligente, Jhonny es lindo también, le vino muy bien la escolaridad, está así, más hombre, tiene otra postura... y Erwin es inteligente, hay que pensar que no hablaba nada de nada de castellano. Es bueno, es un bombón. A veces no engancha lo que decís y se queda mirándote. (27/4/2006)

(Fuente: intercambio)

Con estas bases y referencias, las acciones de M se constituyeron en **respuestas pertinentes y solícitas** a las necesidades de abrigo, alimento y buen trato material y simbólico de los niños. Seguramente por eso sirvieron para que su gratificación los aproximase a la experiencia de ser satisfechos en sus demandas y a significarla como una experiencia de justicia.

Los niños se paran y caminan lentamente hacia la puerta. Estamos todos parados cerca de la mesada, en una especie de ronda. M le da un alfajor a Jhonny y la merienda sobrante a Cristian J que la guarda sonriente en la mochila, mirando a los demás –como si dijera “¡qué afortunado, me tocó la suerte!”- . M mira a todos (en voz alta): -Se la damos a él que ayer no vino. (7/3/2006)

M mira su reloj, sonrío, me mira y luego a los niños, levanta las cejas y abre más los ojos –asombrado- -¡Son 5 y 10! ¡No nos dimos cuenta!

Los niños se miran entre sí sonriendo, también parecen sorprendidos. Cada uno guarda sus útiles ordenada y rápidamente. Nos acercamos a la puerta. M mira a los niños sonriendo (buen tono, animado) -Ha sido un placer tenerlos esta semana...

Los niños se miran entre sí de reojo, sonriendo, se balancean o bajan la cabeza –parecen contentos, sintiéndose bien con M y avergonzados a la vez-

M sonriendo, mira a Jhonny (buen tono, dulce) -¿Jhonny está contento de estar conmigo?

Jhonny mira a M, le sonrío, baja la cabeza (animado) -Si

M (en tono de broma) -¿no quiere una maestra mujer?

Jhonny, sonriendo, mira hacia abajo y niega con la cabeza con más fuerza, parece más avergonzado.

M mira a Julieta -¿Julieta...le gustó estar conmigo?

Julieta lo mira y asiente con la cabeza. M mira a Cristian B -¿Cristian?

Cristian B, de pie junto a la mesada, asiente sonriendo, animado. M -¿Carlitos?

Carlitos, sentado en su lugar, con los brazos sobre el respaldo de la silla, asiente sonriendo. M le pregunta a cada niño y finalmente a mí. Cecilia –Muy contenta, estuve muy bien.

M, mira a todos nuevamente, serio –como reafirmando su expresión- -Yo estoy muy contento. (10/3/2006)

(Fuente: crónicas de clase)

Esta ternura que el maestro ha mostrado hacia el niño y sus efectos sobre el desarrollo del sentido de la justicia y la responsabilidad contienen implicancias acerca del contrato social y la transmisión que permiten conjeturar su articulación con la aspiración de este maestro a presentarse como una persona firme ante los niños. La **firmeza**²¹³ es entendida aquí como la coherencia entre el esquema de valores, el proyecto educativo, el modo de llevar a cabo la acción, los valores alentados en los niños y los fundamentos brindados al respecto, a ellos como al resto de los actores en contacto con el GN.

M se abrocha el guardapolvo (tono nervioso y de expectativa): -chicos, están afuera las mamás para la reunión. Vamos a poner una silla para la mamá, la tía, ustedes se van a sentar al lado y van a escuchar... (sale a la galería) Pasen por favor

Las mujeres entran en silencio.

M -tomen asiento al lado de sus hijos, hermanos...

²¹³ Mendel (2004)

Las mujeres lo hacen mientras M se para en el frente:

M-Bueno, les agradezco que hayan venido (tono bueno, amable y firme, mira a las mamás) Estoy contento como estamos, el lugar ayuda, que sea un lugar distinto a la escuela, están trabajando muy bien, tienen ganas. Hay algunos casos particulares que se relaciona con la casa, a veces baja esto, tengo que estar mucho atrás. Van a la casa y hay que revisar el cuaderno, sacar punta a los lápices. En ese tipo de cosas que quizás son mínimas pero hacen a las cuestiones del grado de todos los días, les pido colaboración... o no tienen el lápiz, que vale 30 centavos. No es tanto y darles la responsabilidad los ayuda también... que en la casa valoren y les pregunten '¿tenés tarea para hacer?... hay muchos nenes que tienen hermanos chiquitos y les rompen el cuaderno. Es el caso de algunos de ustedes que no me acuerdo o no quiero dar nombres pero fíjense porque es importante el cuaderno de ellos... les agradezco la colaboración en las cosas que han traído... ahora les voy a entregar los boletines para que puedan seguir con sus actividades (los coloca sobre el escritorio y apoya su mano encima con suavidad) yo les voy a decir una cosa sobre los boletines... me pasó el año pasado que a una nena se lo mancharon con grasa... él que lo quiere firmar y me lo deja, mejor, el que lo quiere llevar no hay ningún problema, se hace responsable el papá pero les pido que mañana me lo traigan, que lo cuiden porque se hizo con mucha dedicación... les digo lo que quiere decir, hay muchos que habrán encontrado una B eso es bueno, que está bien, el que encontró una R regular...

M entrega los boletines e intercambia con cada mamá individualmente, una vez que se retiran, se coloca frente a los niños (sonriendo): -Estoy contento que vinieron las mamás, vamos a escribir una oración en el cuaderno "Hoy entregamos los boletines, vinieron..."

Los niños se miran entre sí satisfechos. (30/5/2006)

(Fuente: crónicas de clase)

Desde esta perspectiva, **el tipo de comunicación establecida con los niños** cumplió un papel clave. El maestro planteó entre sus temas, las acciones didácticas, relacionales, organizacionales y de atención general en el GN; los modos de llevarlas adelante; las pautas y normas de comportamiento y los condicionamientos involucrados en ello. También incluía la referencia a los objetivos que la orientaban, las razones que la justificaban y los resultados que se obtenían. Con lo cual los contenidos abordados parecieron constituirse en temas de enseñanza.

Yo no soy un tipo que hago las cosas si no me las explican, entonces ellos... tienen que pensar qué es lo que quieren, qué quiero... no tengo que hacer lo que les dicen que tienen que hacer... Una por eso y otra porque me parece que el otro, al escuchar una fundamentación de por qué tenés que hacer algo, me parece que está bueno, qué se yo...que te digan "pasate acá" y el otro no entiende por qué me tengo que cambiar de lugar...está bueno, que se haga cargo que se distrae en este caso. (abril 2006)

(Fuente: entrevista)

M (tono serio) -La caja que me olvidé de pedir en la escuela, voy a ver si mañana paso...una caja con materiales que vamos a tener...(tono serio) Pongánse las pilas, practiquen, estudien, porque yo me acuerdo que el año pasado estuvimos medio vaguitos, así que vengan...traten de venir...(baja el tono de voz) obviamente que a cualquiera le puede pasar, me siento mal, medio enfermo, algo... pero sino, traten de venir, estudiar... (...) Más tarde, M mira a Erwin y a Cristian B, palmea el escritorio, al ritmo del decir (suave y firme): -Hay que empezar bien ahora...ponerse las pilas, apurarse...entonces ya agarrarle la mano bien de entrada...esto depende mucho de ustedes, ¿eh muchachos?...yo de acá,

hago mi parte... "copien"...y yo miro para otro lado, y llego a casa y no hago nada...no aprendo. (6/3/2006)

M pide el cuaderno a Erwin, que luego de varios pedidos, lo lleva. M pasa las hojas... rápidamente, señala una.... frunce el ceño (tono de reto): -¿qué pasó acá?

Erwin se pisa un pie con el otro, mira a M de reojo (en voz baja): -No lo hice

M parece impacientarse, mira fijamente a Erwin (no levanta la voz, tono enojado): -Ya veo que no lo hiciste pero ¿por qué?

Erwin mira hacia abajo, hacia el costado, continúa abriéndose de piernas. M (impaciente, secamente): - Mirame cuando te hablo (Erwin se para derecho lentamente y mira a M a los ojos, con la cabeza baja) ¿por qué no lo hiciste?... ¿qué pasó?... (irónico) ¿tuviste que ir a trabajar? (Erwin niega con la cabeza) (M suaviza el tono)...¿tuviste que ayudar en tu casa?... (bromea) ¿tuviste que ayudar a tu esposa?

Erwin se rasca la nuca y se ríe. M hace una mueca de indulgencia. (7/3/2006)

(Fuente: crónicas de clase)

De hecho, M recurría a este tipo de comunicación para señalar los logros y los avances efectuados a nivel individual y grupal, para tratar los cambios, las dificultades y las frustraciones enfrentados y para alentar el intercambio y la transferencia de los conocimientos construidos.

Milton dibuja y borra las ovejas en el cuaderno varias veces. Luego baja la cabeza, llora en silencio, no mira a los compañeros que se le acercan ni dibuja -parece molesto o entristecido-. Cristian J, desde su banco, lo mira con el ceño fruncido, con una expresión de preocupación, atento. Deisy se acerca e inclina la cabeza -como intentando ver el rostro de Milton.- M, de pie detrás del escritorio (seco): -Andá a tu lugar Deisy.

Deisy no se va y continúa en la misma actitud. Cristian B la mira (tono impaciente, imperativo): -Anda a tu lugar dijo el profe

M sonrío discretamente, con sus brazos cruzados y expresión de satisfacción, mira a Cristian B: -Muy bien, uno ahí que me ayuda. (21/4/2006)

Cristian B le acerca el cuaderno a M y lo observa mientras le corrige, M le muestra una cuenta: -acá iba un 2

Cristian B se toma la cabeza (tono de lamento): -¡ay nooo profe (levanta un hombro) ahora lo borro

M le devuelve el cuaderno (tono de asombro): -No Cristian, no borres donde yo te corregí

Cristian B se sienta con los ojos llorosos y borra el cuaderno

M lo mira (buen tono): -todos nos podemos equivocar, yo me equivoco mil veces ¿vos no te querés equivocar Cristian?

Cristian B no responde y se tapa la cara con el cuaderno. (16/6/2006)

(Fuente: crónicas de clase)

Este rasgo, derivado del atributo básico identificado como firmeza, se distinguía especialmente por su uso para **la elaboración de las dificultades**, los sucesos y los temas generadores de frustración, temor, ansiedad o sufrimiento, que entonces eran tratados mediante la palabra y devueltos con significado a los niños.

Como más adelante se muestra en diferentes situaciones, este empleo de la comunicación se combinaba con la tendencia del maestro a **evitar la descarga de la hostilidad y la agresión sobre los niños y a canalizarla mediante la palabra**. En estas oportunidades, M se quejaba y reprochaba el incumplimiento de las responsabilidades y las normas o el bajo rendimiento en el aprendizaje para luego presentarlos como explicación de sus reacciones negativas, aludir explícitamente a sus sentimientos y recordar el marco a seguir. O bien mediante **los actos constructivos**²¹⁴, modificando creativamente la organización del tiempo y el espacio del aula o disponiéndose a preparar los recursos para dar inicio a una propuesta de acción.

Por eso su aspiración a la firmeza conllevaba la **designación de los niños como interlocutores válidos**²¹⁵ de la comunicación. Es decir, como sujetos con capacidad de comprensión y juicio crítico, y, por consiguiente, con potencial interpelante. El maestro validaba a los niños en su carácter de interlocutores a través de su preocupación manifiesta por mostrar continuidad y coherencia entre los significados que asignaba a las cuestiones estimadas de relevancia, su concreción en los modos de actuar y las exigencias y expectativas presentadas a ellos.

Ellos tenían que hacer una tarea para el otro día, todos me la traen menos Erwin, entonces le preguntaba ¿por qué? Y se quedaba mudo. 'No te estoy retando, quiero saber porqué no la hiciste, así entiendo porqué no la pudiste hacer'. Entonces me dice 'me dormí', 'bueno, está bien, te dormiste, todo el mundo se duerme, yo también me duermo, pero explicame ¿por qué no la hiciste?! una cosa es que te duermas, otra cosa es que te fuiste a jugar a la pelota...y otra cosa es que te fuiste con tu novia...y ahí se mataron todos de la risa. Igual le puse una nota, le corregí a todos y abajo le puse 'acá te pongo esto -le dije- no hizo la tarea, pero que le puse: porque se quedó dormido, la próxima vez para que lo sepas'. Se fue muy contento, se llevó la nota y chau...pensativo ¿viste? (abril 2006)

(Fuente:entrevista)

La aspiración del maestro a la firmeza se reflejó además en que procuraba **mantener una posición acorde a su proyecto educativo y valores** frente a las familias y las organizaciones en contacto con el GN. Desde esta, criticaba la falta de responsabilidad y la hipocresía en el estilo de funcionamiento del PGN y la Escuela X.

Pero si me doy cuenta que yo también voy a frenarlo un poco, que hay cosas que no dependen, que uno tiene que tener una limitación porque sino...lo de hoy, esta mujer tendría que haber venido o tendría que haberme avisado que no iba a venir. Yo había citado a los padres, el viernes pasado vino, yo lo cito para el viernes que viene, que le voy a decir 'venga el otro viernes'. Ya habían pasado 10 días. Te digo lo vi al nene ahí y me dio... lástima, me dio pena toda la situación (abril 2006)

(Fuente: intercambio)

En contrapartida, se destacaba **la seriedad** con que tomaba su cargo como maestro de GN. Sobre todo al plantear su proyecto educativo, interrogarse sobre sus modos de acción y evaluar los resultados, poniendo en consideración, además, las conjeturas que tenía sobre el

²¹⁴Las fuentes teóricas del análisis corresponden a Winnicott (1990, 1993, 2003), Ulloa (1995, 2004, 2005) y Kaës (1987)

²¹⁵El análisis está orientado por las consideraciones de Mendel (2004) y Watzlawick (2002)

impacto de la historia y situación de vida de los niños en el aprendizaje, la crítica a las organizaciones y la percepción de las limitaciones del GN.

Lo que me fue pasando a mí es que ellos tenían mucho esta cosa de lo laboral, la vivían de cerca...me da la sensación que quizás define algo o orienta...quizás en algún momento, como plástica no tienen o actividades prácticas...entonces apuntar a eso, a hacer algo...una bufanda por ejemplo, a partir de un telar...algo que tengan, algo que les quede como que lo lleven...todavía no lo tengo bien definido pero quería hacer algo en relación a eso...Te lo estoy diciendo así, medio desprolijo...A veces me parece que es más significativo que un proyecto...una feria de tal cosa...tenía ganas de conseguir un producto...de perfilar...me da la sensación que ellos salen, más que nada los que eran más grandes y quizás no siguen 7° y quedan muy a la deriva, de no saber qué hacer...apuntar a cómo son las profesiones...por eso en relación a lo laboral el proyecto... C podría ir el día de mañana a una formación profesional. (marzo 2006)

(Fuente: entrevista)

La reflexión del maestro sobre estos asuntos aparecía tensionada por el compromiso de llevar adelante su proyecto educativo dando continuidad a la forma de educar que juzgaba valiosa a ello, frente al cuestionamiento permanente acerca de la potencia y el valor educativos de sus orientaciones y decisiones. Con respecto a estas dudas, surgidas en un contexto de desempeño que describía solitario y aislado, puede comprenderse que apelara constante y básicamente a sus valores, su forma de ser, su experiencia personal como fuentes y fundamentos del estilo que mostraba al actuar y de las concepciones que lo acompañaban.

Al mismo tiempo, puede estimarse que la singular configuración donde estas motivaciones quedaban enlazadas a los atributos y rasgos que hacían del estilo de este maestro una condición clave para el establecimiento de un EEA y para el despliegue del aprendizaje de los niños, estaba subentendida sobre **la confianza**²¹⁶ amplia, primaria y fundamental que M, como persona, tenía en cada niño y en sus posibilidades de aprender.

2. Los rasgos del estilo en las concepciones del maestro

El análisis de las concepciones²¹⁷ del maestro permite derivar los rasgos que caracterizaban su modo de entender, valorar y posicionarse ante los temas que planteó como cruciales en el desempeño a cargo de este GN, por una parte. Por otra parte, permite estimar las relaciones de sentido subyacentes a ellas y su impacto en la definición de las mismas.

Esos temas concernían a los niños de GN; su proyecto educativo, el modo de actuar como maestro, las familias y las organizaciones involucradas y los resultados alcanzados.

Con respecto a los niños del GN, M hizo referencia a sus historias de vida y condiciones actuales de existencia, incluyendo la trayectoria escolar y el recorrido por GN. También destacó los rasgos singulares de cada uno, describiendo las fuentes y las cualidades de su conocimiento sobre

²¹⁶Se toman las nociones teóricas de Winnicott (1990, 1993, 2003) y Erikson (1993)

²¹⁷Los análisis y el esquema conceptual de este apartado hallan sus fundamentos teóricos en los aportes citados en el apartado 1 de este capítulo.

ellos. Un conocimiento que empleaba para interpretar el comportamiento de los niños, verlos como alumnos y estimar sus posibilidades de aprender.

El proyecto educativo del maestro se derivaba de sus formulaciones acerca de los propósitos, los contenidos y la forma de educar en respuesta a para qué, qué y cómo enseñar a estos niños.

Las consideraciones del maestro sobre su modo de actuar comprendieron la identificación de los rasgos que lo caracterizaban, las reflexiones sobre el proceso de su configuración y los interrogantes sobre su potencial y su valor educativo.

Sus dichos sobre las familias de los niños apuntaron al papel que debían desempeñar en la educación escolar y a las intervenciones del maestro que favorecían su cooperación. Mientras que, con respecto a las organizaciones, se mostró menos optimista. Sus referencias a PGN giraron alrededor de los fines y el marco normativo, el estilo de funcionamiento, las condiciones del GN y la definición de su pertenencia y adhesión al mismo. Acerca de las escuelas comunicó una visión predominantemente negativa por el estilo de funcionamiento que tendían a adoptar, llamando la atención sobre la falta de responsabilidad de la Escuela X hacia el GN. El CC, por su parte, apareció como un lugar valorado y a la vez como un ámbito complicado a nivel de las relaciones con el resto de los actores.

Los planteos de M acerca de los resultados alcanzados concernieron tanto a los logros de los niños a nivel individual y grupal como a las limitaciones de los avances en el aprendizaje, y se acompañaron de las reflexiones sobre sus efectos en él mismo como maestro.

2.1 Las concepciones sobre los niños

Las concepciones del maestro sobre los niños estuvieron referidas a sus historias de vida y condiciones actuales de existencia, incluyendo la trayectoria escolar y el recorrido por GN. También a los rasgos de cada uno como sujeto singular. El maestro aludió, además, al carácter y las fuentes mismas del conocimiento que tenía sobre estos niños citándolo al momento de interpretar sus modos de actuar, considerarlos como alumnos y estimar sus posibilidades de aprender.

El maestro describió los difíciles recorridos y situaciones de los niños con respecto a las pérdidas y la inestabilidad familiar, las carencias y los riesgos que acechaban en el barrio, el ausentismo y el bajo rendimiento escolar y el futuro incierto en lo educativo, debido a la disminución de la calidad de la enseñanza o el abandono de los estudios, y en lo laboral por el empleo temprano y precario.

El otro día en la Escuela X y acá estaba cortada el agua, entonces la directora me dijo que se fueran a su casa. Así que les repartí las meriendas y cada uno se fue pero me daba no sé qué dejar a Ramoncito acá, así que Beto vino conmigo y lo acompañé. Nunca me había metido tan adentro, y eso que no era donde ellos le dicen el pozo. Empieza a bajar. Llegamos y era una rejota, atrás una puerta, golpeamos y atiende una boliviana, le pregunto si sabe si vive ahí y la boliviana pega un grito adentro. Adentro era un lugarcito como éste (galería del aula) y una puerta acá, otra acá, otra acá, otra acá,

como habitaciones. De una escalerita baja la mamá de Ramón, le explico, me agradece y lo veo subir a Ramón a ese lugar... y lo veo a Ramón chiquitito, estaba cerca pero subiendo ahí a lo oscuro, como que se lo iba a chupar, no sé, pobrecitos... es como que están tan desprotegidos (los miramos jugar a la pelota) me da una cosa... acá los ves distinto, pienso, por lo menos acá juega, toma la merienda, está con otros chicos, la pasa bien, me parece. (18/5/2006)

(Fuente: intercambio)

Al reconstruir el recorrido de los niños por GN, M tomó en cuenta los avances logrados, las dificultades solucionadas y las persistentes, los aportes individuales al devenir grupal y las vivencias agradables y satisfactorias tanto como las desagradables, frustrantes y penosas que habían compartido.

Cuando aludía a cada niño como sujeto singular, M solía destacar las cualidades que valoraba en las maneras de relacionarse, de abordar los problemas y de ocuparse del aprendizaje, buscando explicaciones a los rasgos que encontraba adversos para el desarrollo de sus vidas.

El maestro se manifestó acerca del carácter y las fuentes mismas del conocimiento que tenía sobre estos niños. A su modo de ver, se trataba de un conocimiento profundo y válido dado por el tiempo de contacto y la comunicación con la familia. Pero sobretodo, por la observación atenta y la identificación con el niño.

M citó este conocimiento como base de sus interpretaciones sobre el modo en que actuaban los niños. En particular, las respuestas que daban al GN y a él en comparación con las destinadas a los actores de las otras organizaciones. Desde este marco, M asoció el ausentismo a la Escuela X con las penitencias y sanciones sufridas por los niños durante la articulación con los grados comunes, entendiendo y reivindicando este comportamiento como un rechazo del niño al rechazo de la organización.

Su conocimiento de los niños fue la referencia al considerar que no tendrían impedimentos para insertarse como alumnos de un grado común. Así lo demostraba, para M, que estaban adquiriendo las herramientas y las habilidades requeridas y que sus dificultades y nivel de rendimiento no desentonaban de las habituales en los alumnos de la Escuela X. Sin embargo, el maestro no mantuvo estas consideraciones generales al evaluar las situaciones individuales concretas. Frente a ellas, confirmó su certidumbre acerca de los niños que, sorteando la adaptación, lograrían una inserción efectiva, por una parte. Por otra, dejó planteada su incertidumbre acerca de la capacidad de algunos niños para continuar la trayectoria en la escuela común.

En la misma línea, M sostuvo a nivel general que todos los niños, entre ellos los niños de este GN, tenían posibilidades de aprender pues estaban interesados y dispuestos a hacerlo. Luego fue especificando esta concepción de tipo axiomática con respecto a cada uno de ellos. Según sus estimaciones, unos llegarían a aprender sólo los contenidos y elementos escolares en un nivel básico. Otros lograrían avanzar en este aprendizaje como los niños de rendimiento regular en la escuela. Mientras que algunos mostraban suficientes posibilidades de aprender como para continuar los estudios en niveles superiores.

De esta manera, la concepción sobre la posibilidad de aprender de todo niño no quedaba invalidada por el nivel y tipo de desempeño en el aprendizaje de cualquiera de los niños de este GN, sino por el contrario, confirmada. Por eso se entiende que M recurrió al conocimiento que iba adquiriendo sobre los niños para efectuar sus consideraciones acerca de la escolaridad y el aprendizaje, y para legitimarlas. A la vez, es posible pensar que sus concepciones incidieron en el tipo de conocimiento que construyó acerca de ellos. Bajo este marco, la apuesta de partida del maestro a que el niño tiene posibilidades de aprender es la que le permite ver su curiosidad, su interés y su capacidad de escucha, convertidas entonces en pruebas fehacientes de las posibilidades de aprender de ese niño.

Depende de las personalidades de ellos, el que tiene polenta, va y se pone, se defiende en la escuela, pero otros como ellos (señala a Jhonny y Julieta) se pierden... GN no es magia pero avanzan... Yo pensaba 'este chico tiene un problema' y lo que avanzó. (M, 23/3/2006)

Cristian J es un amor de persona, buen compañero, conciliador y Lucas es inteligente, lindo, buenito, me dijo que el padrastro lo ayudaba a hacer la tarea porque la mamá no sabe leer, en realidad todos son nenes buenitos, sin maldad, Jhonny es tímido y se descontrola bastante, es buenito Jhonny. (M, 25/10/2006)

Lucas está tremendo, está insoportable, golpea, les pega a los demás... a ese chico en la escuela, lo expulsan. No le van a tener la paciencia que le tengo acá. Porque el problema de él no es el aprendizaje, es inteligente. Mira la prueba qué bien. El tema es la conducta... Cristian B que se quede conmigo hasta que... pueda ir a adultos, qué se yo, porque él es otro que en la escuela, con esos rayes que le agarran... Jhonny va a pasar pero no sé... me parece que él en la escuela se pierde. Deisy no, va a andar bien en la escuela, le preparé un cuadernillo de actividades para que practique en la casa. A Erwin y a Cristian J no los quería pasar todavía y después sí. Hay otros que digo, no, el cambio de maestro les viene bien y ya tienen que ir a la escuela. (15/11/2006)

(Fuente: intercambio)

2.2 Las concepciones sobre el proyecto educativo

Como proyecto educativo se han entendido las concepciones que el maestro sostuvo respecto a los propósitos, los contenidos y la forma de educar. Ellas aparecieron respondiendo a los cuestionamientos de M acerca de para qué, qué y cómo enseñar a estos niños.

De manera que las referencias a su proyecto estuvieron atravesadas por las tensiones observadas en su modo de ver a los niños. Ellas conjugaban las percepciones sobre su trayectoria malograda y su situación crítica, las consideraciones sobre sus posibilidades de aprender e insertarse en la escuela y la incertidumbre por su futuro educativo y social junto a la preocupación por el tiempo limitado de permanencia en el GN. Frente a lo cual, el maestro se interrogó reiteradamente para qué educar a estos niños, hacia dónde orientar la enseñanza, cuál era el sentido que debía imprimir a su acción. En respuesta, aludió a propósitos o intenciones amplias ligadas a que los niños aprendieran siempre algo y que esto fuera lo mejor para ellos.

Qué expectativas puedo tener en relación a lo que quiero también... Yo me acuerdo, acá en la escuela X, llegaban chicos a 4° que no sabían leer, iban pasando todos los años y nadie se daba cuenta, pero como tenían buena conducta o porque más o menos iban, pasaban. Y también pasó y terminó la escolaridad y todo ¿qué esperas vos de un chico?...Es para preguntárselo... (abril 2006)

A mí me parece que lo bueno o lo importante del tiempo que estuvieron es haberle dado lo mejor, que hayan podido aprender algo, aprender las cuestiones básicas, que el tiempo que estuvieron no estuvo desperdiciado, que no hubo tiempo desperdiciado. Y los días que yo no venía, o les decía mañana no voy a venir, se recuperaron, el tiempo que estuvieron, estuvo aprovechado... volviendo a esto que me decías. Por ejemplo, el día que fuimos a ver a ver "Ópera Pampa" les puse "Ayer fuimos", como que quede constancia de eso también, por escrito y que ellos también que ese día no fue porque sí, que estuvo... y me da la sensación a veces cuando me voy, cuando voy viajando como que cada día algo, en alguna cuestión, desde lo vincular o lo que pasó, la llegada tuya, que viniste, para algo pasó, sirvió ese día... que para algo en algún lugar quizás te va a tocar (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

Estos propósitos o deseos pueden pensarse como fuente o referente de los propósitos planteados en términos más específicos por el maestro. Así se entienden sus expectativas de que los niños adquiriesen conocimientos y habilidades básicas como herramientas para desempeñarse en la escuela y para valerse en el contexto social a lo largo de su vida. También, los propósitos de que accedieran a experiencias y productos culturales diversos y disfrutasen del tiempo transcurrido en el GN. Junto a sus aspiraciones sobre la formación de los niños hacia la independencia, como personas capaces de actuar con autonomía y conciencia de sus actos.

En la formulación de los propósitos de la enseñanza, M definió sus alcances y jerarquía con fundamento en las concepciones sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños y sobre su futuro, que también lo llevaban a cuestionar esas definiciones de manera constante. Por momentos, el maestro enfatizaba el propósito de que los niños vivieran experiencias culturales placenteras en un ambiente agradable, debido a las bajas probabilidades de acceder a ellas nuevamente o con frecuencia. Por momentos, priorizaba la adquisición de los conocimientos y las habilidades básicas para la inserción escolar con la idea de que algunos niños tenían dificultada la continuidad de los estudios por los límites en sus capacidades de aprendizaje o por su situación socioeconómica.

Erwin ya está, aunque quizás intelectualmente puede, quizás por otras condiciones termine igual que otros y quizás tiene más capacidad que otro que está afuera siguiendo alguna otra cosa... me parece que tiene más herramientas pero Cristian B no... ¿vos te acordás de Edson? Yo quería que fuera a una escuela de dibujo porque él dibujaba re bien y en el medio se perdió (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

M citó estos propósitos como referencia de sus decisiones sobre qué enseñar a los niños de este GN. En relación con la adquisición de herramientas, destacó la lectura y la escritura y las operaciones aritméticas. A estos contenidos curriculares agregó, para el desempeño escolar, habilidades como el manejo de la cursiva, el planteo de los problemas matemáticos, la ubicación en el cuaderno, la obtención de información y hábitos como usar guardapolvo y cumplir con los

horarios. Mientras que, para la vida social, resaltó la capacidad para comprender y escribir textos, expresarse oralmente con propiedad, organizar el tiempo, trabajar con orden y prolijidad, conseguir recursos, precaverse, producir objetos y resolver problemas.

Tenía ganas de conseguir un producto...de perfilar...me da la sensación que ellos salen, más que nada los que eran más grandes y quizás no siguen 7° y quedan muy a la deriva, de no saber qué hacer...apuntar a cómo son las profesiones...por eso en relación a lo laboral el proyecto (marzo 2006)

Porque esto que tiene que ver con algunas cuestiones que yo a eso le doy importancia, que debo ser quizás prolijo y demás y que para mí debe tener importancia. Entonces, en alguna medida también, inconscientemente quizás, les quiero enseñar a ellos. En realidad considero que lo tienen que aprender...seguro. Porque ellos por ejemplo escriben, yo escribí hasta acá en el pizarrón y ellos capaz que tienen más espacio para seguir en su cuaderno y cortan donde yo corté en el pizarrón y siguen abajo ¿viste? Lo copian tal cual lo ven...y eso me parece que también tiene que ver con algo que lo tienen que aprender, por una cuestión de criterio...Y me parece que están en una edad en donde eso, o es el momento, porque si no lo aprenden ahora después se defectúa y lo perpetúan eso, que escriben en cualquier lado... van a ir a la escuela, van a ir a un grado, algo, un grado donde hay 30 pibes, todo, lo mínimo es que escriban donde tiene que escribir (marzo 2006)

Me parece que la función de la escuela, vos qué le tenés que enseñar por ejemplo, como maestro acá, ¿qué aprenden a dividir? Es importante, bárbaro pero el día de mañana, agarran una calculadora, y dividen con la calculadora, yo actualmente divido con la calculadora, hace años que...si bien hay que saberlo y todo...pero jamás hago una cuenta de dividir. Uno escucha, yo de la escuela lo noto, la otra vez, el tema de los contenidos, yo prefiero que sean buenas personas, que si otro lo está c... se avive, que sepa pensar... también lo pensaba en función de Cristian, por esto que hablábamos: este chico en otro grado, se pierde, se...como esto que a veces uno dice 'no se copien, no miren' está bárbaro, que mire...viste que yo les digo 'capaz que está mirando, no se está copiando' eso sirve porque si yo le respondo a eso, 'se está copiando' y lo reto al otro, después todos empiezan 'se copia, se copia', porque pasa...Cristian que dijo 'se está copiando' de Erwin, quedó ahí ¿viste? (abril 2006)

Viste esto que le digo de los linyeras al mediodía, que no se acerquen, que se vayan directo a la casa, y por qué y les explico o les cuento algo que me pasó a mí...y ellos te abren los ojos un montón, te miran así...Cuando yo era chico una vez me pasó o hoy cuando fue lo de la llave, al principio estaba preocupado, les pregunté 'Hoy estoy mal porque me parece que perdí la llave' y búsquela acá, eso...te va, no sé capaz que no lo tienen o lo tienen el reflejo o algo, pero eso te va formando también como persona, más allá de lo que vayan a aprender de los contenidos escolares, escolares (marzo 2006)

(Fuente: entrevista)

Cuando mencionó el acceso a una diversidad de experiencias culturales, los contenidos a transmitir se vincularon a la lectura por placer, el juego libre, reglado y con elementos (bloques de madera, memo test, dominós y bingos), la actividad plástica (dibujo, pintura con diferentes técnicas, armado de máscaras), la música y las excursiones.

Mientras que el propósito de disfrutar el pasaje por el GN estuvo asociado a la enseñanza de las normas de comportamiento, las pautas de convivencia y la disposición al buen humor, el diálogo y la cooperación.

Siguiendo esta última línea, con la intención de que los niños lograsen actuar con autonomía y conciencia, M identificó como contenidos a transmitir la capacidad de interrogarse a sí mismos y a otros, reflexionar y fundamentar los actos y experimentar y decidir entre diferentes alternativas.

Desde una perspectiva temporal, es posible decir que, a través de estos propósitos, M orientó su proyecto educativo hacia la plenitud del hoy, hacia la preparación para un mañana difícil inminente y hacia la buena forma a lo largo de la vida. Al considerar estas orientaciones en simultáneo, advirtió divergencias y contrariedades que parecían someter su proyecto a un cuestionamiento permanente. No obstante, los materiales muestran que M sostuvo la referencia a esta triple orientación, dotando de diversos sentidos al propósito más amplio de que los niños siempre aprendieran algo y esto fuera lo mejor para ellos. Con lo cual, si bien se encontraba dando algún tipo de respuesta a estos niños, tampoco cesaba la ansiedad y las incertidumbres por el tipo de respuesta que iba dando a los niños.

En cuanto a la forma de educar a los niños para alcanzar los propósitos planeados y a cómo enseñar los contenidos ligados a ellos, M resaltó la importancia de sostener los modos de actuar en lo que aquí se distinguió como esferas didáctica, organizacional, relacional y atencional. Esto suponía, para el maestro, dar continuidad a las pautas, las consignas y la organización que mostraba en su propio desempeño y en aquellos que proponía a los niños. También atribuyó importancia al tiempo de la intervención docente considerando la infancia como una etapa vital crítica para el aprendizaje. En tal medida que, si no se aprovechaba, el desarrollo de las posibilidades del niño quedaría truncado. En cambio, M tendió a desestimar el aporte de las teorías pedagógicas y las propuestas didácticas en la definición de los lineamientos generales que guiaban su forma de enseñar, manifestando que tomaba y combinaba elementos de diferentes corrientes según las situaciones y las experiencias atravesadas.

2.3 Las concepciones sobre la acción

Las consideraciones del maestro sobre su acción estuvieron centradas en los rasgos que las caracterizaban; el modo y las fuentes con que se fueron configurando y su potencial y valor educativo.

M identificó como rasgos distintivos de su estilo la importancia dada a lo organizativo, la comunicación sobre la acción, el humor y los cambios anímicos y la profundidad en la relación con el niño. Según manifestó, se trataba de aquellos que sobresalían en su modo de actuar pues les dedicaba mayor atención y energía. Para él, estos rasgos contribuían al alcance de los propósitos buscados y además tenían relevancia y significado en su marco de valores personal.

En esta línea, M presentó la importancia dada a lo organizativo como una forma de trabajo útil para desarrollar cotidianamente la acción y para que los niños adquiriesen las pautas, los hábitos y las habilidades necesarios al logro de otros aprendizajes. Así, el maestro destacó que a

través suyo los niños habían conseguido situarse como alumnos e integrantes responsables del GN capaces de dar continuidad a su funcionamiento. Sin embargo, M percibía que este rasgo de su acción podía derivar en la instalación y la reproducción de rituales carentes de sentido. Lo cual lo hacía dudar de la importancia atribuida al mismo.

Esto de blanquear la situación, que sepa porque se lo estoy pidiendo. Eso lo hago todo el tiempo, yo me doy cuenta también si, de porqué, porque se equivocaron... ¿vos qué querés saber, por qué lo hago?...yo creo que debe de tener que ver con eso...creo que debe ser así... o viste esto de cuando terminamos el día o algo, que les empiezo a decir "bueno, vos borrame el pizarrón, vos cerrá la basura" es como que lo hago también con la intención de que se hagan cargo ellos, de algo para hacer, viste que tienen todo servido, también podría hacerlo yo...y otra porque hoy estaba ajustado con los tiempos...y hace que ellos se comprometan, yo me doy cuenta...¿me entendés? El año pasado me acuerdo que cuando yo llegaba justo con los horarios, cuando ya era mayo, junio, ellos mismos limpiaban todo... ¿me entendés? Es re notable, y yo llegaba –el año pasado, no sé qué pasaba que me retrasaba un poco más- y ya habían limpiado todo y no es que yo les decía "limpien" o algo...como que va incorporando, para bien y para mal....obviamente, como todo (abril 2006)

Hay un montón de rituales, que si bien, me llama la atención, que son rituales que me da la sensación como que cansan, o no sé si me cansan pero como que se hacen rutina, esos rituales se terminan haciendo rutina pero a la vez son necesarios, como que el día que no se hacen, ellos lo notan eso... Por ejemplo, el otro día necesitaba poner el espacio, viste cuando ponemos la fecha, ta, ta, todo eso, ocupa el pizarrón y creo que les había puesto que el día anterior habíamos ido a ver "Ópera Pampa", entonces no puse la parte de "me encanta" y "no me gusta" y enseguida se dieron cuenta ellos, "falta me encanta y no me gusta". O a veces, viste que son muchos y me dicen "te olvidaste de vivo en". Para ellos es importante... porque si te pones a pensar, ponerte a escribir todos los días cómo está el día, capaz que... pero prestan atención a eso, se fijan... son los hábitos de la escuela, de la capilla (abril 2006)

(Fuente: entrevista)

Probablemente estas tensiones subyacían a la concepción que M tenía sobre su planteo de lo organizativo como un equilibrio entre el ordenar, estructurar y pautar a los niños con alentarlos a elegir y actuar autónomamente.

O esto de pensar algo, a veces te responden automático o esto digamos 'hacelo con rojo' le podría haber dicho, no 'pensalo vos', esto de... supongo que lo debo hacer con esa intención...creo que debe ser por eso...o a veces les doy a elegir, hacen una cosa, les bajo línea, les doy a elegir (abril 2006)

Me doy cuenta viéndolo y comparándolo con otro, que en algunas cosas tal vez soy bastante estructurado, con algunas cosas del quehacer soy bastante estructurado y en otras como que ellos trabajan con bastante libertad. Yo me doy cuenta que en algunas cosas soy más terminante, no hay opción...que doy a elegir el día y qué se yo...parece que soy re abierto, constructivista y en otras cosas soy...me parece que queda bien así mechado, un poquito...todo, me parece que nada es, puramente, si fuera 'hacemos todo lo que queremos todo el tiempo' ni tampoco, que se genere un clima así (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

Con referencia a estas inquietudes por el sentido de la acción propia y de los niños, es posible comprender el papel clave que la comunicación tenía para M en su modo de plantear lo organizativo. También permiten entender el valor que le otorgó a la comunicación acerca de las experiencias compartidas y de los fundamentos y los criterios para actuar en el conjunto de las esferas aquí distinguidas. Junto a la relevancia que le atribuyó a la reciprocidad de ese intercambio.

Desde su perspectiva, por ejemplo, explicar detalladamente las consignas, mostrar opciones de realización, evaluar las producciones en forma conjunta, estimular los logros y destacar los buenos resultados, contribuían a que el niño pensara sobre lo que hacía en cambio de actuar mecánica o rutinariamente o por imposición del otro.

A mí me parece que está bueno porque creo que...replanteándomelo ahora, creo que lo hago primero porque a mí no me gusta, necesito entender por qué tengo que hacer algo...porqué es así, cuando te imponen cosas, no me gusta...quizás soy muy normativo, lo cumplo, todo, pero necesito un fundamento. Por ejemplo, ahora con esto de la planificación en la escuela, de la mañana, un ejemplo, no me gustaba la forma que me pedían de planificarla y lo pregunté por qué había que hacerlo así, si era obligación hacerlo de esa forma...me pedían que detalle las actividades qué hacía, qué eran...si eran de fijación, de memorización, qué eran...yo le encontraba que no tenía sentido eso...me parecía como una extensión de la residencia (abril 2006)

Está bueno que si uno hace algo mal, te lo digan, también está bueno que te digan cuando las cosas salen bien...si algo sale bien y algo le está haciendo bien... alguna notita si hizo algo bien y que se lo firme la madre...al otro día ver si lo trajo firmado y si no lo trajo, le pongo 'sin firmar'“Estode estimularlos '¡qué bien, que bien!' ¿viste Erwin que contento se fue, hoy? No sé si lo notaste, cuando vino Cristian B, uno de los últimos que quedaba para corregir, y le puse las dos caras, se fue re-contento, se puso re-contento, con su peinado ahí con gel y qué se yo...vos decís es un chico de 12 años, con su caritas contentas...yo creo que capaz, Cristian se quede obviamente ahí, en un estado pero... (abril 2006)

El otro día, a la mañana donde estoy, está la maestra de 6° y entra para pedirme algo y se me acerca y me dice “estos chicos el año que viene te van a extrañar un montón porque nadie explica. Vos cuándo vienen y te preguntan, les respondés, parás, los escuchás, ahora no explica nadie, yo les doy la fotocopia y les digo 'lee' otros dan cosas para hacer”... pero... hay que hacerlo... no es nada del otro mundo (julio 2006)

Yo tiendo a, generalmente no les pongo mal, como que les doy una previa, por ejemplo acá prueba de C.J) podría haberle puesto el número encima... también lo fui aprendiendo con el tiempo ¿no?, porque de que le sirve que yo le ponga el resultado directamente cuando capaz que ni lo ve, en cambio, va, lo mira, lo vuelve a hacer...que también lleva un tiempo... me parece que eso favorece... volver a ver en qué se equivocó, volver a revisarlo, al error, quizás crea una estrategia que les sirva a ellos, que la puedan aplicar en el aprendizaje o en otra cosa... quizás... no sé qué pasará... me parece que lo hago con esa intención... (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

Por eso, enfatizaba a los niños la importancia de la enseñanza y el aprendizaje presentando las cuestiones administrativas y asistenciales como una obligación a cumplir en el menor tiempo y energía requeridos.

Después te decía que yo no estoy de acuerdo, que se come en el mismo lugar, me parece que no es bueno comer en el mismo lugar que estudian... una cosa es, a mí no me molesta, yo les digo, que estén comiendo un alfajor si tienen hambre porque yo también lo hago, pero continuas y seguís con lo que es la tarea. Pero otra cosa es donde se ponen las dos cosas a la misma altura. A mí me pasa allá que llega el horario de la comida, y los pibes quieren cerrarte todo por comer. En realidad, la prioridad es estudiar (abril 2006)

(Fuente: entrevista)

Así como les distribuía acciones con indicaciones precisas de realización para fomentar el desarrollo de la atención, la responsabilidad y la capacidad para resolver problemas.

Claro, sí, yo creo que eso está bueno... porque como que, bah... no sé que será... hay algunas cosas que las hago y no sé bien el fundamento, quizás, epistemológico, qué se yo... pero me doy cuenta que le hacen bien al grupo, a todo lo demás... viste esto que los llamo y van agarrando la fotocopia... viste que corto las fotocopias y se la doy 'esta se la das a tal y esta se la das al otro', entonces los otros están atentos a ver quién la recibe... también podrías hacer al revés 'repartile una a cada uno' porque no es lo mismo y se quedan ¿viste? capaz que en el traspapeo se le pierde alguna, lo hago que vuelva a ver qué pasó con la fotocopia que faltaba y después no sabés cómo atienden... y no es lo mismo que vayan y ya está (abril 2006)

(Fuente: entrevista)

De acuerdo a M, el desarrollo de una forma reflexiva de actuar se veía alentado además, cuando destacaba los aportes personales (originalidad, precisión, esmero, belleza) a la resolución de una actividad, la elección de un libro, la disposición del espacio o el empleo de un recurso. También lo promovía interrogarlo por la falta de una tarea, la inasistencia a clase o cualquier otro tipo de incumplimiento. En lugar de simplemente sancionarlo generando un sufrimiento que sólo conducía a la inhibición y el acostumbamiento a los retos.

Esto también cuando no lo hacen... yo a veces, pensaba, en realidad... decía, ayer pasó con no sé quién, ¿quién fue que no me hizo la tarea el otro día? ¿vos estuviste cuando fue lo de recortar las palabras?... Pero esto de por qué, de que hablen más, yo supongo que apunto a eso. En realidad apunto a eso, a que hablen, a que puedan fundamentar... a veces les digo '¿por qué?' y se me quedan así mirando... porque les preguntas y te miran... Son inteligentes porque son todos inteligentes, los chicos son mucho más vivos que uno y ellos esperan que el otro los va a retar... yo no tengo problema... está bien, no pudiste pero explicame porqué no lo hiciste (abril 2006)

(Fuente: entrevista)

Por consiguiente, la comunicación en ambas direcciones servía, para él, a la toma de conciencia sobre los actos propios y ajenos y al reconocimiento de sus motivaciones, marco y consecuencias, favoreciendo el alcance de los propósitos que orientaban su proyecto educativo.

El humor y los cambios de ánimo constituían otro de los rasgos que M destacó en su modo de actuar. De acuerdo a sus observaciones, las bromas y las ironías, el pasaje repentino a la

seriedad o de la agitación a la calma y la brevedad de los enojos, descolocaban a los niños de una postura rígida, aliviaban las tensiones propias de la convivencia cotidiana y animaban al grupo. Además, cuando los niños captaban este rasgo, comenzaban a participar y disfrutar activamente de ese tipo de intervenciones.

Yo soy irónico y hay un montón de situaciones que tienen que ver con lo irónico y son difíciles y ellos las agarran re bien, pero al vuelo, se dan cuenta enseguida, se matan de risa y distiende también... tiene que ver con como soy yo también... como que ayuda... y a la mañana estaban hablando que se portaban mal, que esto, que el otro, entonces uno se portó re mal y estaban todos en silencio, trabajando, y uno hablando y yo digo "Franciso ¿sabés qué? Pareces Chucky" y entonces todos ja, ja, se mataban de la risa, él se mataba de la risa, todos y había otra nena que estaba re pesada, se paraba, pasaba, empujaba, le digo "y vos Julieta te pareces a la novia de Chucky" y ella se mataba de risa "sí soy la novia de Chucky" y ese es un ejemplo, que en ese momento que veníamos de toda la mañana como que la risa distiende. A la mañana tengo la radio y les pongo, viste que ayer la traje, capaz que están un rato estudiando y después les pongo la radio y se quedan escuchando o alguna canción, y está bueno. Acá la tenía y no estuvo más. Digo porque hay que sostener esas 4 horas, todos los días, durante un año, se hacen también... Un año que están juntos, mucho tiempo, donde quizás se hacen cosas parecidas que tienen que ver con el aprender, todo gira en torno de lo mismo, llega esta altura y están cansados (abril 2006)

Yo me doy cuenta que les hace bien también, y allá hago lo mismo, viste cuando yo quiebro, que digo a lo mejor alguna pavada, un chiste, algo, que se matan de la risa...creo que te lo dije ayer, que me re captaron también el humor... y les hace re bien eso, que también a veces uno con un chiste, con alguna cosa, como que bajas también un montón de ansiedades, o que volvés y subís o que me enoja, esos cambios de ánimo, eso les ayuda, ayuda también a lo grupal, no sé si a los aprendizajes, todo, a la dinámica grupal...y al aprender también (abril 2006)

Pero si lo que me doy cuenta, esto lo veo yo, en realidad, que a veces si les doy para elegir una cosa u otra, y en otras, capaz que otro día, no. Como que les sirve eso también, como que los descoloca...en algunos momentos...uno no está muy acostumbrado a esto... A la mañana me pasa lo mismo, capaz que '¿qué prefieren les leo un cuento o...?' y capaz que antes los había c..a p... como cuando uno se enoja, yo viste me enoja, que en realidad no estoy enojado, enojado o estoy enojado con ellos pero es el momento, después trato de que se pase porque si no, el enojo jode un montón de otras cosas, qué se yo...creo que tiene que ver con la práctica...Uno va reflexionando en cosas que quizás no funcionaban (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

Con respecto a la profundidad en la relación que establecía con los niños como rasgo de su estilo, el maestro aludió a la energía que invertía en ella, a la atención puesta en observar a cada uno, sus estados de ánimo y comportamientos, y en escuchar sus vivencias y preocupaciones, y al respeto por el grado de disponibilidad a relacionarse con él y con los compañeros que le mostraran. Como también reconoció su compromiso genuino en la relación. Es decir, hallarse interesado por el niño, con deseo de establecer una buena relación con él, satisfecho por las experiencias positivas que compartían y afligido por los conflictos. Gracias a lo

cual, M valoraba que se conocían, estimaban y comprendían con él y entre ellos. Por eso se entiende que, en sus concepciones, la profundidad involucraba los modos de relacionarse con el niño y la cualidad de la relación construida sobre esas bases.

Otra cosa que pasa, supónete que alguno viene y me dice 'no tengo lápiz', yo pregunto si alguno tiene lápiz, si no le quieren prestar, yo no lo obligo ¿entendés? Capaz que hay otras personas que incitan mucho eso del compartir, de...yo si digo '¿Quién quiere compartir, alguno tiene un lapicito, lo quiere prestar...?' Si quiere, comparte, si no quiere, no quiere...qué se yo...en realidad es la vida también. Vos cuando vas en la vida, no todo el tiempo te van compartiendo todo...eso en algún momento capaz que lo pensaba distinto, que había que fomentar esto de compartir todo el tiempo, de prestar y prestar...pero siempre hay alguno que siempre presta (abril 2006)

Lo que si me pone contento es la cuestión vincular que hay entre ellos, entre ellos a veces se pelearan, pero entre ellos y yo, o yo con ellos, como que yo lo conozco a cada uno, sé los que les pasa, cómo están, más allá de que a veces lo haga ver o no... yo creo que ellos se dan cuenta... o cuando no estoy contento, o si estoy enojado o si estoy... porque vos date cuenta cuando se ponen a jugar... como que hay muchos códigos y cosas... como que hay cosas que ellos también la tienen clara, se arreglan solos en algunas cosas... yo como balance me parece que sí se lograron cosas (julio 2006)

Estaban enjuiciándome prácticamente, que no podía faltar, que esto, que el otro y a este nene lo marcó re mal ¿viste? Inclusive yo ese día me sentía, vos lo ponés como con congoja, me sentí medio mal también porque estaban "no viniste, me lo prometiste" y esa cosa, por ahí tiene que ver con esto de que yo un día les prometo algo y lo hago, como con las fotos, que los acostumbré, quizás tiene que ver con eso (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

El maestro acompañó la descripción de los rasgos de su accionar con las reflexiones sobre el proceso de su configuración y sobre su valor y potencial educativo.

Desde ese marco, M señaló que la preocupación por los aspectos formales del comportamiento y la acción (uso de guardapolvo, no uso de gorra en el aula, prolijidad en el cuaderno, entre otras), obedecía principalmente a su rol como docente encargado también de socializar a los niños para el ámbito escolar. Mientras que la combinación de elementos constructivistas y tradicionales con nuevas propuestas que iba incorporando a la acción en la esfera didáctica, resultaba de contrastar la formación de base y la capacitación con la experiencia profesional en general y en el GN, en particular. Según su lectura, los niños necesitaban para aprender tanto el orden y las estructuras como la disponibilidad de un tiempo sin presiones y la flexibilidad del maestro.

Ponerse el guardapolvo lo hago puntualmente porque ellos tienen que volver a la escuela, a mí en realidad no me molestaría que estén sin guardapolvo pero viste que yo a veces les digo 'ponete el guardapolvo, abróchate el guardapolvo'...lo hago por eso, a mí ya me había pasado con otros, que me contaban que después no querían ponerse el guardapolvo cuando iban allá...por eso lo hago, que...viste cuando vuelven del recreo, sin el guardapolvo, yo sé que cuando vayan a la escuela el guardapolvo se lo van a tener que poner siempre... mirá lo que pasó el otro día... Cristian J venía con

la gorrita, yo no le dije nada. Cuando fue allá, el miércoles, la directora lo vio con la gorrita, casi lo mata, le dijo '¡Ya sacate esa gorra!', yo en realidad la pasé por alto la gorra...a mí no me molesta, porque una gorra...por ejemplo, ahora ya se sacaron el guardapolvo, está bien, yo haría lo mismo, no me lo volvería poner, dentro de un rato te vas... se los voy a tener que hacer poner para salir, para que no se olviden que ellos pertenecen a una escuela...supongo que lo haré por eso (abril 2006)

En alguna época era quizás como más flexible en algunas cosas, puede ser, porque tuve una formación bien así constructiva y todo, todo... y después cuando estuve en Zap también, era todo flexible y pase por un montón de grados donde vos entrabas y era un despelote...y me parece que necesitan estar ordenados en algunas cosas...Tienen que tener una organización en un montón de cosas, tienen que aprender a escucharse, que no se escuchan...recuperar algunas cosas que eso está bueno, cosas que tienen que ver con valores, de escuchar al otro, de respetarse (abril 2006)

Esas cuestiones propias del ser maestro, de la función, que por ahí yo en mi vida no soy tan organizado con algunas cosas... y que lo soy por la función que tengo... un montón de cosas que a veces se hacen por hacerse, por cumplir con eso que hay que hacerlo, por formalidad que hay que cumplir... por ejemplo, a mí no me parecería tan grave, estaba L el otro día con que se quería sacar el guardapolvo, y no me parece tan grave que un día que hace calor los chicos se saquen el guardapolvo, pero para él tal vez es necesario que lo tenga puesto, por lo que va a pasar después... en realidad este trapo sucio que lo tenés colgando tanto tiempo (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

No obstante la referencia a estas fuentes de su estilo, M planteó en diferentes ocasiones que sus bases se hallaban fundamentalmente en el sí mismo, en los valores y las características de su persona. También se considera de importancia aquí, su señalamiento acerca de que el despliegue de los rasgos destacados de su estilo estaba asociado a la amplitud de los márgenes de acción dados por el GN, en comparación con los límites que imponía el trabajo en las escuelas.

No sé si todo eso será, el accionar mío, debe tener que ver exactamente con una cuestión pedagógica todo el tiempo...yo supongo que uno mezcla un montón de cosas con la personalidad que tiene...creo que si venís con otro maestro, con otra escuela, otra maestra...uno pone mucho...creo que pone todo, de lo que uno es como persona...para bien y para mal...yo creo que todo el tiempo es así...yo me doy cuenta, debo de tener un montón de cosas, miles que hago mal, que capaz que los acelero más a ellos...o anda a saber, yo me doy cuenta y los veo que después se hacen mucho a mi manera ¿viste?...estoy seguro que es así, que tiene que ver con cómo es uno....a la mañana, a los chicos les hago un comentario, cuando vienen, muchos abren la puerta en el recreo para ver qué estamos haciendo. Entonces yo a veces en voz alta digo 'estos chicos como molestan' y voy y cierro la puerta o digo 'por favor, cerráme la puerta porque si no nos distraemos'. Y capaz claro, de tanto decirlo que ahora vienen y capaz que abre uno la puerta y ellos repiten '¡ay estos chicos cómo molestan! Vamos a cerrar la puerta', ¿entendés? Quieras o no, vos les estás mandando un mensaje...que se yo, porque capaz que no está bien decir que porque el otro abre la puerta, molesta...si te ponés a rebuscarlo en el pensamiento ¿me entendés lo que te digo? Creo que uno todo el tiempo pone cuestiones que tienen que ver con eso...en este caso, yo estoy seguro que con esto de la fundamentación es por eso...uno

necesita que te den una explicación...en todo... porqué...porque no...hay cosas que uno las tiene que hacer aunque no tengan un porqué (marzo 2006)

Esta posibilidad que muchas veces como que les doy a elegir cosas, eso me doy cuenta, como algo... que me parece que corresponde, cosas como para trabajarlas, me parece que eso es algo bueno, que a la mañana tanto no me pasa. Y que además tiene que ver con un espacio donde no están tan pautadas algunas cosas (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

Las estimaciones de M sobre este modo de actuar oscilaron entre la confianza y la desconfianza acerca de su potencial y valor educativo. Es decir que, por momentos, el maestro celebraba cambios como la autonomía en el desarrollo del aprender y la expresividad en la acción que, para él, estaban ligados a los aspectos positivos de su modo de enseñar. Pero por momentos, se cuestionaba si esos mismos rasgos tenían los mejores efectos en relación con las necesidades de los niños y con su futuro escolar.

2.4 Las concepciones sobre las familias y las organizaciones

Las familias

Las consideraciones del maestro sobre las familias apuntaban al papel que debían desempeñar en la educación escolar en comparación con aquel ejercido efectivamente. Partiendo de un diagnóstico negativo sobre el comportamiento familiar, M aseguró que las familias aprendían a responder al maestro.

Para eso, era preciso, establecer una comunicación clara y sostenida en el tiempo. Desde su perspectiva, este tipo de comunicación dependía de la responsabilidad del maestro y las familias y del niño, comprometido al aviso y la transmisión de los mensajes. De acuerdo a M, la inversión de tiempo y energía al envío de los comunicados, el intercambio personal y el control de las notificaciones redundaba en el apoyo de las familias a las acciones llevadas adelante en el ámbito educativo. También le permitía encuadrar el tipo de intervenciones familiares favorables, reduciendo aquellas que podían obstaculizar el alcance de los propósitos. Entre ellas, hacer las tareas por los niños, destruir la o pegarles si no cumplían con los pedidos del maestro.

Con fundamento en estas experiencias, el maestro valoraba la comunicación como el medio que le había permitido contar, en la mayoría de los casos, con una colaboración real y efectiva. Cuando no la obtuvo, recurrió a las vivencias previas negativas de las familias con las escuelas como explicación de su ausencia familiar. Junto a esta concepción general, en ocasiones, M puso en duda la participación, desconfiando de la buena voluntad de las familias si había recursos materiales en juego.

Claro, sí, soy re consciente de eso también, porque pasa esto también: los ayudan, los quieren ayudar, y se lo terminan haciendo, viste que lo diferencio, no sé si lo escuchaste: una cosa es que te ayuden y otra cosa es que te lo hagan, vos decile 'si me podés ayudar'...que me pasó con las palabras, mandé buscar palabras con u y me trajeron 'humo', que en realidad vos pensás en qué te ayudan y en qué te perjudican. Yo lo había puesto en el diagnóstico, que a veces veía que había algunas cosas de las

familias que si bien participaban, y todo, en algún punto obstaculizaban cuestiones que tenía que ver con el aprendizaje, esto de arrancarles la hoja o de hacérselo ellos...en realidad no les sirve. No les sirve en ningún lugar, eso también estoy convencido (abril 2006)

Este hombre paraguayo que vino, yo le dije 'yo tengo algunas cosas en el armario de las que le estoy pidiendo acá, ¿quiere que se las de yo de acá? No habría problema si usted está medio justo de plata' y me dice 'no, no, yo las voy a comprar' '¿seguro?' le dije porque hace 8 días que vinieron de Paraguay, 'el guardapolvo lo mismo, no hace falta que lo traiga todo', 'yo el martes le traigo todo' me dijo. Allá, lo que acuerdo, el libro salía \$20 y el libro me lo compraron todos, uno solo que me faltaba, se lo compré el otro día en la feria del Libro, porque la promotora la robaron y no quiso venir más...y los otros grados, son 26, de 26, 10 tienen el libro...12, 15...que no sé si es casual eso. Ellas me dicen 'No, lo que pasa es que te compran el libro porque es primero', qué se yo, puede ser que porque es primero, los padres tienen más expectativas, pero qué se yo, agarrar a cada boliviano y explicarle 'mirá, este es el libro ¿lo puede comprar, no lo puedo comprar? Voy a ver, si todos lo pueden comprar, lo voy a comprar, sino no, ¿cuándo puede traer la plata?'. Sentarme con cada uno a explicarle, 'la voy a traer en 3 veces' me dice uno, 'bueno está bien'. Como que vas haciendo un vínculo, una cuestión, que el otro ve que te preocupás, le preguntás...o esto de '¿me firmaron la nota ayer? No la firmó, te pongo acá sin firmar porque no la firmó' (abril 2006)

Desde las familias, por ejemplo, a mí me da la sensación... eso también es... uno por ejemplo, en una escuela 'normal', vamos a decirlo así, en una escuela 'común', tenes la cosa de que vos podés comparar, tenés un maestro paralelo o otros maestros de la escuela, acá como que no hay otro con el que vos puedas hablar, para comparar... no me voy a poner a conversar con Pili de eso... ¿me entendés? Como que hay mucha autogestión en algunas cosas... generalmente los padres, viste que cuando los citamos vienen... si bien es bastante... vinieron cuando fue la reunión de los boletines y con lo de la beca, que les convenía (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

PGN

Las concepciones del maestro acerca de la organización PGN giraron alrededor de los fines y el marco normativo, el estilo de funcionamiento en lo respectivo al ejercicio de los roles, las condiciones del GN que establecía y la definición de su pertenencia y adhesión al mismo.

M presentó el fin del proyecto en términos de dar una "oportunidad" a los niños que estaban fuera del sistema educativo. Desde su perspectiva, ella consistía en ofrecerles un espacio distinto a la escuela, el GN, donde pudiesen aprender que, si se orientaba a la formación para el trabajo, podría responder más ajustadamente a las necesidades de estos niños. En cambio de pretender "hacer magia" logrando que aceleren su aprendizaje con vistas a subsanar la sobreedad e insertarse en la escuela. Los cuales representaban para M las expectativas generales subyacentes y los fines priorizados por la asistente técnica de su GN. Por eso, señaló M, la asistente homologaba los logros de los niños en la socialización, con los avances en el aprendizaje. Al parecer, las diferencias que el maestro observó en el modo de entender los fines subyacían a sus percepciones de una relación de ajениdad entre el proyecto y su desarrollo.

Como proyecto me parece que está bárbaro... Como cosa positiva, me parece la oportunidad de que un montón de chicos que están fuera del sistema y como proyecto, como propuesta me parece bárbaro, que se haya abierto otro grado... entendés, como propuesta en sí, y así como un montón de proyectos, lo mismo me pasa con colonia, si bien el sistema me parece a veces es una porquería, como proyecto, me parece bárbaro. (julio 2006)

De que por ahí uno piensa que un día que yo no vine es un día perdido, pero a veces en otro lugar puede pasar que están pero en realidad no están haciendo nada... a mí J.C me decía "yo ya no puedo más, los recreos los estoy estirando cada vez más, a veces estoy en el patio 1 hora y cuarto" y yo me quedé pensando porque a veces los entro, los saco, están poco tiempo de recreo (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

S por ejemplo, dice que C.B el año pasado era un desastre, ella lo ve re bien, ella lo quería pasar a grado, me decía vos tendrías que haber visto lo que era el año pasado... y a Jonathan igual, por las producciones que hace en el cuaderno... pero, bueno Jonathan no pero a C.B ella lo vio el año pasado... pero en realidad una cosa es la que pasa y otra es la que ella ve. Para mí lo que tiene que ver con C es que yo lo organicé, le di una estructura y va... y ella lo confunde con que aprendió... C le cuesta comprender, comprender hasta cosas habladas (julio 2006)

(Fuente: intercambio)

Precisamente, con la idea de que se trataba de un proyecto en construcción, M compensó sus evaluaciones negativas confiando en las intenciones de mejora.

Quizás hay cuestiones que hay muchas cosas que en relación al proyecto recién se está formando, tal vez dentro de 5, 10 años, si el proyecto sigue, va marcando un antecedente. Pero ahora están en construcción... me parece que viéndolo de ese lugar, no sé si son tantas cosas negativas sino cosas que están en cambio, en procesos de mejorar o cambiar o por lo menos está la intención(julio 2006)

Medianamente materiales tenemos, uno puede trabajar, trabajamos bien... trabajas cómodo... quizás algo para mirar tiene que ver con el marco, con estructurar algunas cuestiones por escrito en relación al proyecto, de todo lo que se hizo, del perfil bien que le quieren dar... porque hay un montón de cosas que uno las fue haciendo en la marcha desde su lugar, me parece... la forma de trabajar del maestro, la escuela: la escuela qué es lo que debería, que es lo que no, hasta hace poco tiempo viste que uno iba y capaz que te hacía cuidar un grado, la otra vez me pasó, una de las últimas veces que fui, y me parece que lo tendrían que enmarcar el proyecto... me parece que todavía nadie se sentó a montar todo eso que hay... el diseño... cambió un montón el proyecto a lo que es ahora... pero bueno(julio 2006)

(Fuente: entrevista)

En esta línea, para él se requerían ajustes en la definición de las responsabilidades de las organizaciones y los actores. Particularmente en lo relativo al ingreso de los niños en el GN, la articulación con la escuela y la inserción en el grado común. En el relato de su experiencia, las imprecisiones, la falta o la inaplicabilidad de la normativa sobre estos asuntos, para la diversidad de casos que se presentaban, lo desampararon a él y a los niños, en diferentes situaciones. Algunas especialmente difíciles debido al interés y el compromiso mostrado por las familias y a las

expectativas creadas en los niños acerca de la posibilidad de una vacante en el GN o del regreso a la escuela.

En algún momento como que se iba desdibujando y la idea es tratar de enmarcar y encuadrar cuál es la función clara del grado de sobreedad, de GN. Es para chicos que no asistieron nunca a la escuela, que están desfasados en edad, pero después se rellenaba con algunos chicos...que es esto que pasó el año pasado con dos nenas que eran bolivianas y me crucé en la puerta con la madre que me pidió por favor una vacante porque me veía en la villa y yo las terminé anotando...porque en realidad se iban a quedar ese año sin escolaridad, así que bueno(marzo 2006)

Para armar el legajo... viste que supuestamente acá nos pedían...como yo después les paso el informe al maestro que supuestamente van, le entrego el folio eso, como lo tengo se lo doy...después, bueno, que vea...las fotocopias del DNI, los datos, qué se yo...viste que nos pasó, vos estabas, que llega un pibe y no sabés de dónde viene, con que maestro estuvo antes...capaz que abajo le hago una breve síntesis cuando lo mandé o le explico de palabra a la maestra que lo recibe, cómo el chico estaba en relación al aprendizaje...todo (abril 2006)

(Fuente: entrevista)

La semana pasada vino la asistente... me quedé re mal, todavía no lo había podido contar, lo tenía acá (se toca la garganta) primero vino que no había venido porque la operaron, me pidió los datos de los chicos de nuevo, datos que ya tiene, miró los cuadernos... con lo de Ramón me hizo problema, yo me puse mal pero le contesté igual, le contesté medio mal, ella me decía 'tenés que respetar el perfil de GN, no podés tomar decisiones por cuenta propia' y le dije 'mira, vos faltaste un mes, yo no quise pasar por arriba de nadí, pero venían acá Inés y Pili, 4 o 5 veces, la madre con una traductora, los mandé a la escuela X y le dijeron que no había vacantes en primero. Me dice 'vos los tenés que mandar a la escuela X y ellos me llaman, pero no así' Pero le volví a decir 'me tocan la ventana, vienen con Inés hasta el aula y ya los tengo adentro y no puede ser el mismo el que da clase y el que da la cara por estas decisiones que no me corresponden: alguien tiene que poner la cara (16/6/2006)

(Fuente: intercambio)

M también manifestó sentirse desamparado y solo o aislado en la vida cotidiana como maestro del GN por no tener compañeros. En contraste, destacó las oportunidades en que PGN convocó a los maestros de los GN a encuentros donde pudo intercambiar sobre las vivencias que les eran comunes.

Me parece que otra de las cosas que estaría buena es tener más intercambio con otros maestros que están en la misma situación... por ejemplo, el año pasado se hizo una reunión, que yo no fui porque tenía que dar un examen, con un cierre de todo el año, con los maestros de GN. Pero estaría bueno que fuera una vez por mes nos pudiéramos encontrar para debatir sobre algunas cuestiones, es un espacio que está bueno, discutir con alguien que está en lo mismo, a vos te debe pasar lo mismo en la facultad, que cómo haces esto o que quizás al otro le está pasando lo mismo que te pasa a vos y que no es lo único, que el único lugar donde pasa es a uno, que no es algo que a uno le pasa sino que eso es algo que tiene que ver con... A mí me pasó que fui a una, una vez el año pasado no, el anterior y te encontrás con un montón de gente que empezás a hablar determinadas cosas... no sé si quizás alguna cuestión que tenga que ver con lo metodológico(julio 2006)

(Fuente: entrevista)

De todas maneras, M atribuyó estos sentimientos principalmente al estilo de desempeño de la asistente técnica. El maestro señaló las situaciones en que su ausencia concreta demoró la toma de decisiones e imposibilitó la revisión de las resoluciones adoptadas. También observó que tendía a limitar las intervenciones a la supervisión y el control de las cuestiones administrativas. A la vez que desatendía el asesoramiento y la respuesta a las necesidades que le planteaba para desarrollar la acción en el resto de las esferas. Lo cual podía verse reforzado, de acuerdo a M, por su inclinación personal a resolver los problemas sin solicitar ayuda. El maestro encontraba además que la asistente mantenía una lectura superficial de la realidad vivida por él y los niños y un esquema de valores y propósitos en relación al aprendizaje y la escuela, significativamente diferentes a los que él trataba de enseñar.

Pero pasaron 3 años, obviamente...3 años donde vi un montón de cosas que no me cerraban, no me cerraban, pasó esto de los dos pibes...porque uno...aunque no parezca, yo me voy, pienso las cosas. Pasó esto: dos chicos yendo un miércoles, y todo, digo, va...y ella que estuvo un día, viendo que iban dos chicos los miércoles y dijo 'bueno, está bien, van 2, van 2'...Y yo no quise decirlo mucho, porque capaz que viste la cuestión esta que pasa siempre, que la responsabilidad es de uno (abril 2006)

Otra cosa que yo noto: yo estoy muy solo...Y tras esto que yo te decía que tengo características de...no es que me corto solo pero... entonces favorece más a esto...esto que pasó en la escuela, me favorece más y me...no es que me estoy justificando, pero a que me encierre más todavía (abril 2006)

No llegué a hablar, pero igualmente yo creo que ella, lo que va a hacer...bueno, por ahí estoy juzgándola, no sé...Pero yo te digo más, en realidad sería esto: yo me siento más cómodo no llevándole problemas y ella se siente cómoda conmigo...Yo me siento más cómodo...si bien ella, es verdad, está para ayudarme, todo, pero se creó como esta cosa que yo siempre voy, ella viene y no tiene nunca nada para hacer y qué se yo... capaz que tiene que ver conmigo, con esta cosa de querer abarcar todo...capaz que es para replanteármelo que ella también está para ayudarme. Pero también mi miedo es que yo vaya y se lo diga y ella vaya a la escuela y se arme más quilombo del que en realidad pasó...por eso tampoco quiero decirlo...Más allá de que no la critico porque ella ayuda, viene...pero... es como una visita lo que siento. Viene, ve cómo está todo...o sea como no necesito, te pasa lo mismo con un pibe en la escuela, si el chico no necesita mucho, lo vas a dejar y vas a ayudar a otro. Es así, no está mal lo que hace (abril 2006)

(Fuente: intercambio)

Por ejemplo ayer me llamó y me dejó un mensaje porque yo tenía el teléfono apagado (imita tono cansino) si por favor le podía dejar las becas terminadas en la escuela porque las iba a pasar a buscar... quizás yo me doy cuenta ahora, pero por ejemplo, comparando, se abrió un grado nuevo en la escuela Y, con una persona que nunca trabajó, justo como me había pasado a mí, cuando yo no sabía lo que era GN, lo que era trabajar acá y todo, entonces vos necesitás de ese acompañamiento desde un lugar... Ahora, en mi caso, capaz que para mí, por un lado mejor. Porque te aparece una persona que capaz te entorpece la tarea, pero no sentirme acompañado... se podrían hacer más cosas que se yo... (como sería un buen acompañamiento) Por ejemplo ¿viste este tema... que estaban estos libros que se iban a traer...? Pasó la mitad el año y los libros todavía no están. Como mínimo, si hay unos libros para los chicos, habría que traerlos.... No sé si es mucho pedir, también es cierto que

tiene muchos grados... desde el lugar de la crítica, pero estoy como con una sensación de que es lo que hay, una cosa así más relajada... es lo que hay, tampoco está bien, pero bueno... ya está (julio 2006)

Por ahí, el rol no tendría que ser tanto como asistente sino como una supervisora (M, julio 2006)

(Fuente: intercambio)

Las referencias del maestro a las condiciones del GN establecidas por PGN atañeron a su incidencia positiva sobre el desarrollo de la acción y el alcance de los propósitos. Una de ellas residía en el grupo pequeño que, a su consideración, no debía descender de los 10 integrantes para evitar que el GN se convirtiese en una clase particular. Otra se hallaba en la organización de los grupos por ciclos porque facilitaba la acción didáctica. Una condición altamente valorada por el maestro consistía en la posibilidad de ubicarse en el Centro Comunitario donde contaba con márgenes de acción y decisión más amplios que en la escuela. Aunque, a su modo de ver, ninguna de estas condiciones garantizaba el éxito que se pretendía posible de concretar desde PGN.

Si hay 6 chicos...inclusive creo que había uno en La Boca que tenía dos nenes y seguía funcionando igual. Pero...no es la misma dinámica un grupo de 2 o 3, que en realidad no es un grupo...lo ideal es un promedio trabajar de 10 chicos, para poder profundizar más...Yo como estuve trabajando con actividades diferenciadas, algunas actividades se hacen en común a todos. En realidad, eso es medio difícil también ¿viste?...No sos un particular de cada nene, sino que hay cosas que tiene que ver con lo grupal que hay que trabajarlas y después individualmente, tratar de nivelar a cada chico en el grado(marzo 2006)

Lo mismo éste... Les da una oportunidad a chicos que están fuera del sistema de que puedan venir a estudiar en un espacio así en donde sean menos, me parece bárbaro... más allá de GN, quizás un montón de otros, un grado común tendría que ser así... están saturados los grados, 30 pibes, me parece que está bárbaro que acá se puede trabajar mucho más individual... Si hay cuestiones que favorecen, lo que favorece es que son menos chicos, pero quizás para que un chico haga dos grados bien, el único factor no es que haya menos chicos. Intelectualmente, ese chico tiene que responder (julio 2006)

Y esta otra de las cosas que te acordás que hasta el año pasado teníamos a todos mezclados, de 1° a 7°, esto de haberlo hecho en dos ciclos fue un avance (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

No obstante las críticas formuladas a PGN, fuesen al proyecto, sus actores, las condiciones o el estilo de funcionamiento, M reafirmó su pertenencia a la organización. Ella se basaba en la adhesión a los fines y la propuesta general. También en el concepto de su adecuación a las necesidades de los niños. Junto a las gratificaciones que el GN le brindaba en términos del reconocimiento externo a su desempeño y de hallar por sí mismo, sus aportes a los logros del niño. Un conjunto de retribuciones que no había encontrado en otros espacios de los que participó, como el Programa Zap. Sin embargo, su continuidad en PGN estaba supeditada, según apuntó, a que le siguiera permitiendo crecer como persona y no lo estancase en la repetición.

Comparándolo con eso, me parece que éste es mucho mejor. Y si bien apunta al fracaso escolar y todo, Zap también tiene todo lo suyo, obviamente no por menos preciarlo pero... me da la sensación que el de Zap, el ser dos maestros en un grado y al incorporarse una persona más y qué se yo, como que el grado de compromiso y el grado de que eso fracase o no, de que se vea puramente el valor del proyecto en sí, no es tan reconocido como acá. Como acá estoy yo solo o está un maestro solamente en representación de todo, en cambio en Zap, al ser un maestro fijo del grado, ya uno por sí solo tiene el deber de llevarlo adelante y es como obvio que si se suma una persona más, con ganas de trabajar, de ayudar y que esto y que el otro, más allá de la teoría que lleve obviamente una persona más, siempre va a ser una persona más... Eso me pasaba en Zap, yo veía como que el trabajo propio de uno no trascendía tanto, el trabajo de uno más que maestro era como una cosa de celador... en ese sentido, éste es diferente. (julio 2006)

En comparación, me parece que dentro de... comparando, me parece que yo hay algunas cosas del proyecto no las puedo ver porque como estoy adentro, y yo en realidad al proyecto lo quiero y capaz que no veo los defectos, no se si quiero al proyecto sino que quiero a mi grado, puede ser eso, pero sí o sea yo estoy en el proyecto y me gusta trabajar y todo, tengo la camiseta puesta en lo que hago pero... y en comparación, cuando yo trabajaba con zap, comparando, que es otro proyecto que apunta a algo similar y demás, en el momento que yo tuve la oportunidad de primero poder irme porque estaba la oportunidad en un colegio y además porque yo ya no estaba conforme con algunas cuestiones del proyecto, que sentía que se habían achanchado, que sentía que te daban todos los años la misma capacitación, que era un como si en un montón de cosas, decidí irme: que está bueno también. Uno en un lugar sentís que no podés hacer muchas cosas o porque son un montón y porque ves que no va haber cambios, no vas a tener la oportunidad, te vas. Es así, tampoco vas a boicotear todo el tiempo algo. Como crecimiento para uno también sirve porque tampoco vas a estar enquistado eternamente en el mismo lugar (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

La Escuela X

El maestro comunicó una visión predominantemente negativa de la escuela. En sus concepciones, las escuelas aparecieron como una especie de estafa a la sociedad y de organización enferma para sus miembros a consecuencia del estilo de funcionamiento que tendían a adoptar. Este se caracterizaba, para M, por la pérdida del tiempo en la repetición de rutinas que carecían de utilidad y sentido educativo, por una parte, y en la dedicación a la esfera atencional, por otra. A lo cual sumaba los grados superpoblados que dificultaban la organización y el desarrollo de la acción en las diferentes esferas. Junto a la queja permanente de los docentes que abandonaban sus tareas justificándose en que no era posible recuperar a los niños de las dificultades y los daños derivados de su marginalidad. Los daños producidos quedaban evidenciados, para M, en el cansancio, el agotamiento de niños y adultos y en el descuido de sí, del otro y de las responsabilidades.

Viste siempre está esto de la familia no se ocupa, ni nada, pero viste la escuela, y recuperar lo de la escuela...lo mismo que los recreos, yo los recreos, hoy saqué la cuenta, por esto que me obligaron a...es impresionante, si te das cuenta de esto...bah, cuando te lo diga, vas a decir 'mirá vos'. Saqué la cuenta de los tiempos en la escuela, nosotros entramos a las 8 de la mañana, de 8 a 8 y media

meriendan, ahí tenés media hora menos; de 11 y media a 12 comen, una hora menos. Te quedan 3 horas, en esas 3 horas tenés 3 recreos de 15 minutos...son 45 minutos...te quedan 2 horas 15 más las materias especiales... ¿Qué estudian los pibes en la escuela? Lavar la taza, todo...2 horas 15...te digo que es para replanteárselo porque vos vas a...qué, a robar porque 2 horas 15, no hacés nada...es re serio...yo la otra vez lo iba a decir, lo que pasa es que quedás medio...facho, porque... 'Pero vos no los podés tener toda la mañana sin el recreo, figura en el reglamento que tienen que tener recreo'. Yo sacando esta cuenta...es serio, porque en qué trabajo vos, es re grave, para eso me quedo en mi casa, me tiro a chanta y ya está. Pero no me digas que les de recreo porque figura en el reglamento y tienen que tener recreo ¿para qué, para salir y matarse? Pero seguro, estos días que los estoy sacando, vuelven peor y estos me pasa lo mismo ¿cómo puede ser que no tengan recreo?! Pueden tener el recreo adentro, podés hacer otra actividad en el recreo...ir toda la mañana por 2 horas, yo si fuera ahí mi hijo, lo saco. ¿o no? Por eso, te ponen 'ciento...360 días' cuentan los días pero contá también la calidad que le das...Yo prefiero uno y bueno que...360 y cualquier cosa (abril 2006)

Obviamente sería bueno que lo continuaran todos...Pero me parece que pequeños cambios, que no está todo tan perdido...que todo el tiempo vienen 'no y esto no, lo otro no'. Otra de las cosas que si bien me pasó en la escuela de la mañana, viene al caso porque es en todo lo mismo, son las mismas personas y también te sirve a vos como dato: el tema del 25 de mayo, tengo que preparar el acto de la mañana, yo tenía papel de escenografía, lo hago con otra compañera. Entonces le propuse '¿armamos la escenografía del Cabildo, lo vamos trabajando, que los chicos lo pinten...?' y me dice 'no, pero eso le corresponde a plástica'. Plástica nosotros no tenemos. Entonces, y así es como todo. Se ven como muchos palos en la rueda En la escuela se escucha mucho esto...hay una tendencia a esto, y que todo está perdido, que los padres y que esto y que lo otro (abril 2006)

(Fuente: intercambio)

En comparación a los grados de recuperación, y esto es una de las cosas que se ven también en el proyecto Zap, al estar en la escuela, el ambiente de la escuela te hace que vos te escolarices también, que te termines enviando, bueno vos trabajaste en escuelas y tiene como un sabor, un vicio, en un montón de cosas que son de la escuela, la escuela de por sí, hábitos, rutinas, cosas que hacen que vaya todo en una vorágine de locura, de ritmo... O la misma escuela, de por sí, al llegar es la 1, tienen que formar todos, acá no hay formación, eso también hace... y también, por otro lado, tampoco porque valoricemos esto, vamos a tirar por la borda todo lo otro porque también sirve... y está bueno que los chicos vayan a la escuela porque les sirve para un montón de cosas... o no, no sé... (risas) bueno, si todo en algún punto te sirve, de todo te queda algo(julio 2006)

Sabes que es lo que se nota? En la escuela también, las salidas no se pueden terminar, no se pueden hacer, porque cuando nos vamos ni se saluda, antes se paraba, se saludaba, ahora hay tanto bullicio, tanta cosa, con el guardapolvo sacado, en la escuela, acá quizás como es la capilla... no sé si tiene que ver con eso, pero por ahí la institución y todo eso ayuda (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

Además de aplicar a la Escuela X el mismo diagnóstico, el maestro planteó, en un tono de denuncia y reclamo, la falta de responsabilidad por el GN como proyecto del establecimiento. M objeto que ni él ni los niños eran reconocidos como integrantes de la escuela. Tampoco solían

contar en la distribución de los recursos, la invitación a las actividades y la circulación de los comunicados. Por eso, consideraba destacables las oportunidades en que sí lo hacían. En su experiencia, las conducciones no se habían caracterizado por colaborar con el funcionamiento del GN ni por mediar con los maestros curriculares y los maestros de los grados para favorecer la articulación.

Yo pedía por favor y yo tengo que ir ahí, o andaba dando vueltas pidiendo un lugar como un favor, trato de arreglar los horarios pero tampoco magia para que puedan integrar y no es mi función, mi función es enseñar. Yo soy maestro de la escuela, ellos tendrían que buscarme un lugar para que pueda ir (27/4/2006)

(Fuente: intercambio)

Encima la escuela al no estar abierta de determinada forma al proyecto... está mal encarado... pero eso son los responsables en la escuela, a mí no me corresponde... lo que me fue pasando a año, fue la sensación de que era como una... si bien los primeros tiempos yo los acompañaba o me quedaba ahí... después estaban solos y me daba esta cosa, que era como que les estaba debiendo un favor por lo que hacían... en realidad a esto iba con lo institucional: en realidad el favor no me lo hacen a mí, ni siquiera se lo hacen a ellos; es el trabajo... es una escuela que está en el proyecto tal... era como una molestias, por ejemplo, las notas nunca me las pasaban, te dabas cuenta como que 'lo incorporaban, lo incorporaban' y lo tenían ahí(julio 2006)

En cambio lo que les pasó a las chicas de jardín... que no tenían bandera, no tenían un libro de firmas... qué se yo... me parece que eso quizás des estructura un poco... en cierta medida... es como un sentimiento así medio encontrado... por un lado, me gustaría que la escuela reconociera más el grado en sí, no la figura mía, un montón de cosas de acá por los chicos más que nada... por todo esto, los chicos son parte de la institución, van a una escuela, no es que es mi escuela privada, mi lugar, yo dependo de un lugar y me da la sensación de que la escuela tiene que hacerse cargo, tampoco puede estar pasando la pelota todo el tiempo... por ejemplo el tema cuando pasó lo de dibujo... pero también hay que ver cómo, porque de repente no tenés una persona que esté controlando qué hacen los maestros curriculares todo el tiempo, es como muy sutil... por ejemplo, en ese momento como yo vi lo que pasaba y todo pero qué vas a hacer, desde el lugar de un compañero... y más en un lugar donde hay tanto movimiento desde la conducción, entra uno, se va... que el otro se va... y encima que están todos tan sensible, de relación, que se llevaba mal la directora con la vice, qué se yo(julio 2006)

Tiene que ver mucho con los actores, con el lugar que cada uno ocupa y lo que hace... también como yo nunca le llevo problemas a la escuela, eso es cierto, nunca le llevo un problema a la escuela, los problemas se resuelven acá, no trascienden, entonces parece que todo está bien... Esto de que yo no pido más la limpieza, yo limpio, y ahora no limpié porque está limpio, pero cuando vea que se empieza a ensuciar, voy a limpiar yo (julio 2006)

Recursos tenemos, no es que nos faltan tantas cosas... por ejemplo, cuando vinieron los guardapolvos me pareció bien de parte de la escuela, que la escuela, vienen los guardapolvos para los chicos que necesitan de los otros grados que por ahí los tiene rotos, entonces bueno, a ellos como

son menos, les damos a todos... de parte de la escuela me pareció bueno, porque ellos son 12 y en cambio en un grado de 36, darle a todos... esos fueron como progresos(julio 2006)

(Fuente: entrevista)

Al contrario, esa falta de una respuesta comprometida por parte de la institución, y fundamentalmente de los directivos, limitó y precarizó la organización de tales instancias contribuyendo al aislamiento del GN y al rechazo de los niños hacia la escuela. En ese contexto, M manifestó sentir que las acciones orientadas a la integración y el retorno a la escolaridad quedaban libradas a la buena voluntad de los individuos y carentes de un marco normativo de referencia para sostenerlas y darles continuidad.

Es un proyecto que está instalado desde el sistema... es verdad que en cierta forma hay una parte que tiene que ver con la escuela, con la institución, con el proyecto en sí y otra parte que tiene que ver conmigo, pero la promoción del proyecto o de la forma de incluir el proyecto, de un montón de cosas no son responsabilidad mía... y en cierta forma me di cuenta a partir de lo que pasó ahí, que me corté más y como que traté de cumplir con las cosas importantes, ir a los actos... y como que también se está construyendo este lugar ¿viste? No es que hay un manual que dice adónde ir, qué corresponde y qué no... volviendo a esto que pasó, como para cerrarte lo que te estoy diciendo es como que siento que hubo dos partes, como que algunas cosas me las estoy tomando de otra forma (julio 2006)

En otro momento yo me pasaba que seguía tratando de cumplir una función que no me correspondía... quizás no tiene que ver tanto con esto... y pasa en estos proyectos así, como es este grado y todo uno está sobrecargado con tareas que no tienen que ver tanto con lo pedagógico, como las cuestiones que tienen que ver con lo administrativo... más allá de lo que tiene un maestro común... por ejemplo esto, porque en un grado común ya te las mandan o por ejemplo, esto de gestionar con los profesores de buscar la hora... porque en un grado común, la hora curricular ya la tenés establecida tal día, tal hora y no tenés que estar buscando y por favor (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

En relación con el estilo de funcionamiento de las escuelas y con la posición de la Escuela X hacia GN, el maestro comunicó sus temores por el futuro que les esperaba a los niños en estas organizaciones.

Cuando fue el otro día la primera vez que S habló acerca del destino, en ese momento me sucumbió un poco, pensé "pobres qué es lo que será", después como que lo asumí y traté de verlo en el sentido de un bien para ellos... que para algunos que están, tampoco sigan estando por estar, si va a ser para bien me parece que está bueno... porque como que yo tengo esta cosa que son muy pollos así, eso de largarlos como que no me gustaba... pero es verdad, S en un punto me lo explicaba "ellos tiene que irse y ese es el objetivo de esto" si bien no está tan claro esto, que en realidad el objetivo de esto, de cualquier maestro es que el chico siga pero esto de estar acá... por ejemplo, J va a egresar de esto... y otra de las cosas que me da la sensación, y eso tiene que ver con lo de cada uno, lo que piensa cada uno, es que yo dudo de cómo van a estar después... eso también lo pienso (sin vos) Sí. (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

El Centro Comunitario

El CC representaba para M un lugar valioso pues el GN disponía de un aula propia, confortable y adecuada para las acciones desarrolladas, donde podía manejarse con un nivel de autonomía y flexibilidad del que carecía en la escuela. Aún cuando estuviera ubicado dentro de la villa y alejado de un centro médico donde atender a los niños en caso de urgencia.

Yo les pregunto si viven cerca o lejos porque yo tengo miedo si un día les pasa algo y tengo que buscar a la madre...por eso les pregunto si viven lejos o cerca, para saber la distancia, si pasa algo, cuánto tardan en llegar a la casa...no es lo mismo Carlitos que vive en Ciudad Oculta que viaja en colectivo...por eso a veces tengo miedo que se juegue tanto en el recreo con la pelota, tengo miedo que se caiga, se me abre la cabeza alguno ahí...no es lo mismo si yo hago el recreo 3, 3 y media que si lo hago a las 4, 4 y media, que ahí llega a pasar algo en ese momento, que hasta ahora, toco madera, nunca pasó, hasta llevarlos a una salita, algo...por eso el tema de la distancia, uno no sabe (abril 2006)

Si bien es un lugar que está adentro de una villa y todo, nosotros estamos adentro de un lugar cálido, confortable, ellos trabajan(julio 2006)

(Fuente: entrevista)

Las mayores dificultades se asociaban, en el planteo del maestro, a las relaciones con los actores del CC en un contexto de tensiones entre ellos que le reclamaban una toma de posición en los conflictos. De la misma manera que intervenían en aspectos de la vida cotidiana del GN sobre los que, siguiendo a M, no tenían injerencia. Lo cual le resultaba complicado señalar debido a que estaba ocupando un lugar cedido por esta organización. Por eso, M manifestó optar por un trato cortés pero distante con las principales personas a cargo, sin generar problemas, establecer alianzas ni conseguir favores que acarreasen futuras deudas.

Me parece que lo que siento con la capilla, es que como es un lugar medio prestado pero a la vez ya está como incorporado, el objetivo mío es respetar las normas, no tener problemas, viste que si pasa algo los chicos salen, yo cierro la puerta, trato de no estar mucho afuera y en los recreos estoy o si no nos quedamos acá, trato de no hablar mucho y cosa que no dé que hablar... como que mucha cosa con la capilla no tengo... Pili me abre la puerta, lo saludo, dos, tres cosas, entro... hasta ahora en estos tres años que estoy nunca se lastimó ninguno, ninguna cosa así muy... y trato de no hinchar mucho, viste que evito pedir... ahora con el tema del té, que tomamos cando estuviste vos, pedimos agua caliente para el té, que en el tiempo que estamos debe ser la 3° o 4° vez desde el tiempo que estoy acá, que voy a pedir agua caliente para un té, porque hacía un frío y a veces estar con otro da para compartir algo, cuando estoy solo con ellos... y tampoco me parece que sea necesario que tenga otro... que beneficie... para las cosa importantes sí, como fue la otra vez la película, o viene Inés a hacerles una invitación, a saludarlos, habla conmigo, que a ella le gusta este movimiento que haya escuela... que se le dio ese giro a lo que era hace un par de años este lugar, que ahora está lleno de chicos, está logrando eso... y el resto de la gente, los de jardín, participamos de un acto el otro día, no te conté. Del acto del día de la bandera, fuimos a la escuela y después jardín nos invitó porque ellos hacían el acto, así que nos sentamos todos ahí, con los chicos de apoyo y de jardín, estuvo lindo. Más que nada compartir con los que estamos todos los días acá... después no hay tanto trato... yo con las maestras hola, chau... pero tampoco puedo darme tanto porque yo llego y entro y ellas están en ese recreo que hacen, después cuando yo ya estoy acá, ellas tipo dos de la tarde entran, cuando se van yo

no las veo... no me tengo porqué hacer cargo yo... con Pili también tengo una buena relación, vengo, lo saludo, decimos alguna cosa... el cura también viene, mira... Inés es una de las que más se acerca, viene, los saluda... de verdad siempre está, nunca... en lo que puede, ayuda, trata de dar un apoyo, al contrario... igual tampoco voy a tratar de tenerlo... pero bien (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

2.5 Las concepciones sobre los resultados

M aludió a los logros de los niños a nivel individual y como grupo, por una parte, y a las limitaciones de los avances en el aprendizaje, por otra, reflexionando sobre los efectos de ambos tipos de resultados sobre él mismo como maestro.

Desde este marco, identificó el crecimiento en la capacidad de acción autónoma y ordenada, el sostén del deseo de aprender y asistir al GN a lo largo del año, el compromiso con las responsabilidades, el desarrollo de la solidaridad y la cooperación grupales, las adquisiciones en el aprendizaje de los contenidos y la intimidad y solidez de las relaciones como logros que se expresaban en las relaciones, lo organizacional, lo atencional y el aprendizaje propiamente dicho.

Me parece en esta parte, si bien en esta parte en donde aparece lo del reclamo y todo, marca una característica del grado porque quizás en un grado común este reclamo no te lo hacen... me parece que es una característica del grado, como esta intimidad que tiene, que somos pocos, es algo propio... después estas partes donde obviamente se está enseñando, donde aprenden (julio 2006)

Ellos como son menos y uno se conoce más, van pasando como cosas muy familiares, la intimidad que da que sean pocos... me parece que eso hace que ellos tengan bastante autonomía que les va a servir para varias cuestiones después... yo lo veo eso, no sé vos que lo ves de afuera si lo ves eso... No sé, la posibilidad de elegir entre dos cosas o esto de poder hacer, D recién dijo esto pinceles los voy a enjuagar... que tome la iniciativa (julio 2006)

(Fuente: entrevista)

En general diría que hay más momentos donde la pasan bien que momentos donde la pasan mal, en general me da la sensación de que ellos la pasan bien... Si, están bien, se sienten bien, quizás hay algunos momentos donde pasa algo y hace como que se genere un clima, otra cosa, pero me parece que el estar en el lugar, en la escuela, en este caso en la capilla, les gusta, les gusta venir, les gusta quedarse, les gusta hacer, en general, viste que a esta altura del año por ejemplo los chicos no se aguantan, les cuesta venir. Acá como que están como si no fuera mitad de año (agosto 2006)

Ellos todos son bastante demandantes, ellos son un poco más atrevidos, como que te lo plantean directamente, te lo dicen. Por ejemplo los chicos de la mañana son como más respetuosos, preguntan o algo. Por ejemplo con los de la mañana hoy saqué todas las cosas y saqué las fotos, y no tenía ganas de mostrarlas, era la mañana y no tenía ganas de mostrárselas, capaz que mañana se las llevo, porque se viene todos a verlas y es... y vieron todas las fotos ahí pero ninguno se atrevió a decir nada. Una nena sola a la salida vino y me dijo "¿Profe qué tenías en la mochila?". Ellos viste que vino C, lo frene un poquito pero después van, a mí me parece que tiene que ver con que somos pocos

también y eso hace que sea más íntimo, da lugar a más movimiento, a más cosas, también, yo creo que tiene que ver con eso (agosto 2006)

(Fuente: intercambio)

M puso de manifiesto que estos logros le daban satisfacción y lo enorgullecían. Ellos evidenciaban que su modo de actuar tenía potencia educativa suficiente como para contribuir a generar cambios positivos en los niños. Con lo cual, lo animaban a continuar en su posición como maestro del GN a pesar de las condiciones críticas que impactaban sobre su contexto de desempeño.

Pero yo a eso le apuesto un montón, me motiva y me hace sentir bien, me hace sentir vivo, cuando algún cambio, aunque sea cortito, lo lográs...aunque sea una pavada...la madre o que hoy lo anotamos a este chico, me hizo sentir bien...qué se yo, será más trabajo, es uno más, pero me hizo sentir bien...sino es como que...me estanco, en vez de ir para adelante, me voy para atrás, más todas las adversidades que tenés...como ese dicho que dice 'lo que no te mata, te fortalece', bueno, algo así sería...porque...no sé, así me pasó con un montón de cosas, logros que...capaz como con Jhonny, que por ahí otro no los ve, son pequeños pero los veo...o con Erwin mismo también...son re cortos pero (abril 2006)

Eso... está bueno... y si bien ahora, hay cuestiones que evaluando, ahora, hay algunos que quizás en algunas cuestiones que tienen que ver con el aprendizaje algunos están mejor y otros no tanto, me parece que todos en general tienen algunas características... características a lo M (risas), una formación... no más, pero que en la educación, en lo que tuvo que ver este año esta formación para algo te sirvió haber pasado por GN... por ejemplo Carlitos, todas las dificultades que tiene, como está ahora, porque no está bien, es verdad, hizo como un retraso, una involución, pero no se fuga por la reja, si bien que quizás es una cosa que capaz que otro no la ve, en la oración (Luna tuvo cachorros) que escribió hoy hizo hincapié a algo que... él ni siquiera se acercó, porque fue el único que no se acercó a ver la foto, a mí me parece que todo en algún punto toca (julio 2006)

Lo que si noto, como que cada uno logró en determinada, y eso también lo veo a la mañana, eso quizá tenga que ver con el estilo de cada uno, logró cierto grado de autonomía... en un montón de cuestiones, de independencia, eso si se lo notó, porque medianamente el venir, tomar un rol, trabajar en libertad, que eso es importante (agosto 2006)

(Fuente: entrevista)

M explicitó su reconocimiento de que algunos niños del GN habían alcanzado resultados limitados en el aprendizaje de los contenidos curriculares en comparación con sus expectativas y con otros grupos de alumnos que él mismo atendió. Ese bajo rendimiento le provocaba insatisfacción y lo llevaba a cuestionar su modo de actuar en la esfera didáctica. A este sentimiento de frustración se sumaba la percepción de las dificultades persistentes de los mismos niños para interactuar socialmente con cierta soltura y manejarse con autonomía. Por eso se veía confrontado, según refirió, a dudar sobre las decisiones y el tipo de respuesta que había dado a estos niños. El maestro se mostró especialmente preocupado por ellos al evaluar las posibilidades de una futura inserción en la escuela al punto de considerar que quizás lo más conveniente para

semejantes casos era la permanencia en el GN. No obstante los logros conseguidos por estos niños en otras esferas, que él continuaba destacando.

Porque yo me doy cuenta que en el tema de aprendizaje, están cortitos, están... ahí. Hoy fue un parto, y yo me maté, me duele la garganta y todo...y lunes, martes y a veces me planteó cómo lo hago, seré yo...viste que a vos te preguntaba...y no les queda, capaz que en algún momento quedará o qué se yo...Pero es para preguntarse un montón de cosas en función también de la escuela (abril 2006)

Si bien me enorgullece esto de los que están bien, me queda un sabor amargo de los que no pudieron... comparando con los de la mañana, y eso que es provincia, como que en relación les fue mejor, yo no sé si es porque fue un grado, por... no sé... porque uno empuja al otro y van solos después (julio 2006)

Yo lo que veo es que es mucho tiempo para los resultados que veo... logros pequeños, chiquitos en todo este tiempo. Julieta hace 3 años que está, se largó a leer conmigo ¿y sabés como está? Está re bien, para un 4º, además es una mujercita. Porque digo, me puse a pensarlo, por eso pensé que se queden, este chico, y también lo ví en las posibilidades que cada uno tiene para desenvolverse. Por ejemplo D más allá de que algunas cosas las sepa y otras no, v a poder desenvolverse en cualquier otro lado pero este (C.B)... Jonatahn no sé si va a ser para bien o para mal, hay que ver, ojalá que sea para bien... porque hay que ver que soy el único maestro que tuvo, y en eso también me queda como una sensación, un sabor medio feo, por eso yo te lo preguntaban a vos, que sos la única que venís y que ves un montón de internas acá adentro, que lo ves desde adentro y desde afuera (agosto 2006)

(Fuente: entrevista)

3 El modo de acción

El modo de acción del maestro²¹⁸ se caracterizaba por una constelación de rasgos comunes a las esferas de desarrollo didáctica, organizacional, relacional y atencional.

Con la esfera didáctica se alude a la estructuración del conocimiento y la promoción del aprendizaje de los contenidos curriculares comprendiendo a la selección y el ordenamiento de los contenidos, el planteo de los objetivos, la formulación de las consignas de actividad, la disposición de los recursos, la propuesta de evaluación y los tipos de interacción posibilitada.

La esfera organizacional refiere a la definición y el sostén del marco de trabajo y a la gestión de la situación del aula, involucrando la distribución de responsabilidades, el establecimiento de las normas de comportamiento y la organización del tiempo y el espacio.

Por la esfera relacional se entiende el acompañamiento y el sostén emocional comprometidos en el establecimiento de una relación con el niño, el apoyo a la conformación y la continuidad del grupo y el abordaje de los eventos críticos.

²¹⁸Los fundamentos teóricos corresponden, en cuanto al concepto de acción a Barbier (1996, 2000) y en cuanto a la distinción de las esferas didáctica, organizacional y relacional de la acción a Cols (2009).

La esfera atencional está delimitada por la asistencia al niño y su adscripción al sistema educativo con respecto a las cuestiones administrativas; el mantenimiento del aula y las necesidades físicas y materiales del mismo.

De acuerdo a lo observado, el modo de actuar de M en cualquiera de estas esferas se caracterizó por la preparación y la provisión de las condiciones y la asignación de funciones para dar curso a la acción. También porque el maestro adecuaba las formas de llevarla adelante en base a las evaluaciones de desempeño y los diagnósticos de situación que iba efectuando. Además, por mantener el planteo y las pautas generales de la acción, no obstante las adecuaciones introducidas.

3.1 La acción en la esfera didáctica

Según se definió, la esfera didáctica alude a la estructuración del conocimiento y la promoción del aprendizaje de los contenidos curriculares comprendiendo a la selección y el ordenamiento de los contenidos, el planteo de los objetivos, la formulación de las consignas de actividad, la disposición de los recursos, la propuesta de evaluación y los tipos de interacción posibilitada.

En el marco del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires para el primer ciclo de educación, la planificación anual del maestro consistía en un listado de *los contenidos* seleccionados para cada área, organizados por temas. En Matemática, los correspondientes al “Número Natural” incluyeron “contar – medir – cardinalizar – identificar – comparar - ordenar y descomponer; los números hasta el 99; el anterior y posterior- el mayor y menor- uno más; las equivalencias y el sistema de numeración posicional. Los contenidos atinentes a “Las magnitudes”, comprendieron “mediciones de cantidades (unidades no convencionales); longitud (largo, corto); capacidad (experiencia elemental de medida); tiempo (lectura de relojes y calendario); sistema monetario (unidades usuales). En “Las operaciones” abarcaron “la cardinalidad en una colección (agregar, quitar, reunir, separar, repartir); los signos de las operaciones; las operaciones inversas (sumas y restas); las escalas ascendentes y descendentes; tablas y ecuaciones simples; cálculo mental, exacto y aproximado; noción de doble y mitad. En “Geometría”, los contenidos involucraron las relaciones de dirección, orientación y ubicación de los objetos en el espacio; las líneas (rectas y curvas, abiertas y cerradas); las figuras; los cuerpos que ruedan y los que no.

En el área Prácticas del Lenguaje, los contenidos identificados como “Hablar y Escuchar” refirieron a la conversación (espontánea, coloquial, familiar); los diálogos – las explicaciones – los cuentos - la asociación de lo comprendido con la propia experiencia y los juegos sonoros (adivinanzas, trabalenguas); la expresión con soporte gráfico; las dramatizaciones de situaciones cotidianas; el vocabulario coloquial y disciplinar; la narración de cuentos y situaciones reales. Los contenidos pertenecientes a “Leer y escribir” competieron a la significación de la lectura; su caracterización (usos, contexto, motivación); la lectura oral y silenciosa en imprenta y cursiva; los soportes y portadores de texto; las estrategias de comprensión y los medios de comunicación en relación con leer. En relación con escribir, los contenidos comprendieron las semejanzas y

diferencias entre dibujo y escritura (oración, palabra, letra); los mensajes escritos instrumentales y creativos; el uso de grafemas (imprenta, cursiva, mayúscula y minúscula); la puntuación (punto, coma, reglas simples, signos de exclamación e interrogación); el discurso literario (reproducción y producción, lugar y tiempo) y la escritura espontánea.

Los contenidos del área de Ciencias Sociales estaban organizados en tres temas: “Las sociedades y los espacios geográficos” vividos (mi casa, la escuela, el camino a la escuela y mi barrio); “El medio ambiente” rural y urbano y “Las actividades humanas y la organización social” en alusión a la familia, el campo y la ciudad, los medios de transporte, los servicios públicos, las actividades recreativas y económicas del barrio y la educación vial.

En el área de Ciencias Naturales, los contenidos del tema “La vida y sus cambios” referían a los animales y las plantas (partes, hábitat y cuidados). De “La Tierra y sus cambios” al tiempo atmosférico (temperatura, lluvia, humedad, viento) y a las estaciones. Los contenidos de “El mundo físico”, al planeta en el sistema solar; la electricidad y los cambios de estado de la materia. Los respectivos a “La estructura y los cambios de la materia”, al agua, el aire y la luz, los recursos naturales y el cuidado de la naturaleza. Los contenidos de “El organismo humano” comprendían el cuidado de la salud, las partes y los cambios del cuerpo y los sentidos.

Dentro de *los objetivos* indicados para el nivel, M aludió a la adquisición y el manejo de las herramientas y las nociones fundamentales del lenguaje y la matemática para desenvolverse mínimamente en el mundo social y para insertarse en la escuela.

El maestro propuso un conjunto de *consignas de actividades* básicas que, a medida que los niños avanzaban en el conocimiento del tema y en el manejo de las habilidades y la organización, requeridos para realizarlas, se volvía más complejo. Por ejemplo, extendiendo los textos, agregando consignas, incorporando nuevos materiales o quitando ayudas.

En el área de Matemática, para los contenidos correspondientes al “Número Natural” las consignas se basaron en pintar, encerrar y completar cuadros numéricos en el cuaderno y en láminas; completar tablas sobre imágenes; adivinar números; escribir números en letras y unir con flechas; representar cantidades dibujando, pegando papeles, pintando figuras y jugar al bingo. De los contenidos correspondientes a “Las magnitudes”, el maestro se ocupó del trabajo sobre el “tiempo” mediante la confección de calendarios mensuales y anuales para el aula. En el tema “Las operaciones”, las actividades abarcaron pintar, circular, completar escalas ascendentes y descendentes en tiras de papeles de colores, láminas, fotocopias; resolver cuentas de suma y resta en forma horizontal y vertical sin dificultad y luego con dificultad; marcar el resultado correcto, completar la cuenta en un cuadro, resolver problemas sin y con planteo. Las actividades para “Geometría” incluyeron dibujar y pintar objetos ubicándolos siguiendo pautas en una lámina o fotocopia y responder preguntas al respecto; armar rompecabezas y composiciones con figuras de papel y construcciones con bloques de madera.

En el área de Prácticas del Lenguaje, las actividades propuestas para los contenidos correspondientes a “Hablar y Escuchar” incluyeron contar hechos de la vida cotidiana fuera y dentro de GN en el marco de turnos de conversación y usar fórmulas sociales para el intercambio con pares y con adultos. Para los contenidos ligados al “Leer” comprendían, la lectura oral del

maestro e individual y grupal de los niños de diferentes tipos de textos (consignas, cuentos, poesías, notas de comunicados); la lectura silenciosa y responder oralmente y por escrito preguntas sobre lo leído. Para el tema “Escribir”, el maestro trabajó con la escritura de la fecha (día y mes, estado del tiempo, nombre y apellido, dirección, me gusta), con la escritura individual y colectiva de palabras y oraciones acerca de dibujos en láminas, tarjetas, libros y fotocopias; experiencias personales, eventos grupales y con el dibujo de lo escrito, por una parte. Por otra con la escritura de invitaciones, tarjetas de saludo, notas de comunicados o diálogos de una historieta. También propuso pintar, encerrar, completar y pegar letras, sílabas o palabras en sopas de letras, oraciones, textos y en relación a imágenes. Estas actividades podían acompañarse del pasaje de imprenta a cursiva y viceversa.

Para el trabajo en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales, M implementó la lectura y la comprensión oral y escrita individual y colectiva de poesías, textos informativos y cuentos alusivos a los diferentes contenidos; la ilustración y el completado de cuadros informativos en el cuaderno o en láminas para el aula.

El maestro pareció dedicarse especialmente a la disposición de *los recursos* variando su tipo, forma y uso y distribuyéndolos para que todos pudiesen trabajar. Así la oferta habitual de lápices, fotocopias y libros de texto se complementaba con la propuesta de fideos de letras, tiras de papel afiche, engrudo y témperas, entre otros.

El maestro promovió la *interacción* con cada niño, con el grupo y entre los niños, con respecto a los contenidos, la consigna, los recursos, los materiales, las pautas, la evaluación y los diferentes estilos de acción, en el marco del inicio, el desarrollo y el cierre de la actividad.

El inicio estaba dado por la presentación de la consigna, los recursos y las pautas de realización y por la explicitación de los contenidos y los objetivos que M reiteraba, ampliaba, confirmaba y explicitaba, según el grado de comprensión mostrado por los niños. Al hacerlo se dirigía generalmente al grupo total, solicitando la participación, retomando las preguntas y las dudas al agregar información, ordenando el intercambio y reformulando los aportes.

La enunciación de la consigna de actividad propiamente dicha constaba por lo general de su anuncio, escritura y lectura ampliada con comentarios y ejemplos. Con lo cual funcionaba como una realización oral grupal guiada a modo de prueba o ensayo de la realización escrita individual que cada uno efectuaba en su cuaderno.

La preparación y la provisión de las condiciones para dar curso a las actividades involucra sacar los materiales del armario y distribuirlos (tizas y borrador sobre el pizarrón, vaso con lápices de colores sobre el escritorio, libro de texto para cada uno), entregar elementos a quien le faltaran (lápiz negro, goma de borrar, pegamento), sacar punta a los lápices, recortar fotocopias, hojas de revistas, papeles y escribir la consigna en el pizarrón. Luego, de acuerdo al tipo de actividad, el maestro hacía engrudo para armar máscaras o repartía témperas para pintar, fideos de letras para armar palabras y tiras de papel para confeccionar un domino numérico. Mientras realizaba estas actividades, el maestro solía explicitar sus fines, fundamentos, criterios y formas de realización, y requerir la cooperación de los niños. Además les señalaba los recursos y los

instrumentos disponibles para llevar adelante sus respectivas actividades, como los carteles con los estados del tiempo para completar la fecha.

M, sentado en su lugar, toma la fotocopia que Erwin repartió a cada uno (buen tono) -Vamos a ver qué hay que hacer (cambia el tono, más claro y alto, lee) “¡Qué desorden! La mamá le pidió a Lili y a su hermana “(cambia el tono, notándose que ya no lee sino que aclara) –a la nena que está ahí y a la hermana- (regresa el tono claro y alto, con una pronunciación marcada) “que ordenaran el dormitorio” (mira a los niños) -¿sí? ¿me siguen hasta ahí?- (C.B responde irónico “no”, M lo mira atento) ¿estás escuchando? (C.B asiente) bueno... (tono de lectura) “La mamá le pidió a Lili –que es la nena que tiene las colitas- y a su hermana que ordenaran la habitación. (más enfática y marcada la pronunciación, como denotando “acá viene lo importante”) “Cada una guardó la misma cantidad de juguetes” –pregunta abajo, en el cuadradito ese que hay que completar- (señala en la fotocopia, tono de lectura) “¿Cuántos juguetes guardó Lili?”

Los niños seguían la lectura y aclaraciones en un atento silencio, algunos lo miraban y otros miraban su fotocopia (19/7)

(Fuente: crónicas de clase)

Durante el desarrollo, M efectuaba señalamientos basados en los diagnósticos sobre el desempeño individual y grupal y respondía a demanda de un niño o un subgrupo, alentando el intercambio colaborativo entre ellos.

M pasa junto al banco de Jhonny, se detiene y le señala las jirafas (voz baja, paciente): -¿Cuántos ojos entre las tres jirafas?

Jhonny levanta la cabeza y responde una cifra incorrecta. M se inclina sobre el cuaderno y dibuja, en la fotocopia, los ojos de las jirafas que aparecen de perfil y no se ven en la imagen. (7/3)

Erwin, trabajando de pie junto a M, le muestra la fotocopia con la sopa de letras (voz baja): -¿profe, qué es esto?

M (buen tono): -galera... ga-le-ra

Erwin repite lentamente cada sílaba y luego la palabra de corrido. M se levanta: -Así se escribe galera (escribe en el pizarrón “GALERA”, luego dibuja una) es una especie de gorro, de sombrero, galera se llama.

Erwin lo mira atentamente (23/5)

Ramón de pie junto a M y Lucas apoyado en el escritorio. M mira el cuaderno de Ramón y señala en la hoja: acá tenés que poner tu nombre, ayúdalo Lucas un poquito

Ramón se sienta en su banco y Lucas lo sigue, se inclina a su lado y señala en el cuaderno: acá tu nombre, acá el día está... (1/6)

(Fuente: crónicas de clase)

Para el cierre de la actividad, M combinaba el intercambio individual y grupal sobre los resultados en el grupo total, destacando los diferentes tipos de desempeño e integrando los comentarios y los aportes de los niños. En *la evaluación*, tenía en cuenta la corrección del resultado final, los aspectos estéticos y la actitud que el niño había mostrado durante la realización. Por ejemplo, si había perseverado con paciencia y esmero a pesar de las dificultades y se había

interesado. Con frecuencia, revisaba las producciones junto al niño mientras le mostraba los indicadores de su desempeño en los distintos aspectos valorados, le explicaba y daba ejemplos, formulando recomendaciones, sancionando o felicitando de acuerdo al caso.

Erwin se acerca al escritorio de M con su cuaderno abierto.

M lo mira (serio) -Estás muy dejado vos... con razón tu mamá me preguntaba cómo andabas, hacés las cosas para terminar...

Erwin mira hacia abajo, sonrío, me mira de reojo y sonrío. Toma un lápiz del vaso sobre el escritorio de M y pinta la fotocopia de pie.

M luego de un rato, mirando su cuaderno (tono cansado, agotado) -para pintar, pintá bien... si no es preferible que no pintes... (M pinta la fotocopia, luego se lo muestra a Erwin) ¿así es igual que una raya?

Erwin niega con la cabeza y continúa pintando con más esmero (22/6)

Erwin ya resolvió correctamente el problema de matemática y permanece junto a M mientras corrige a otros niños (mira el cuaderno de Cristian B que termina la actividad en la biblioteca detrás del escritorio, alarmado) -¡Profe, va a poner 14 é!

M se da vuelta y observa (voz baja, paciente) -contalas de nuevo, en total...

Cristian B se acerca y cuenta -¿16?

M (tranquilo) -Está bien, pero cada una guardó 8 (17/7)

(Fuente: crónicas de clase)

Desde el inicio hasta el cierre de la actividad, el maestro *adecuaba* sus acciones a los avances logrados por los niños y a la novedad y el nivel de complejidad y exigencia de la consigna. Al comienzo del año, hizo foco en la escritura de la fecha; a lo largo del mismo en la presentación de las consignas; desde el segundo bimestre de clases en el desarrollo de la actividad y hacia el final del ciclo lectivo, en la evaluación.

Una de estas adecuaciones consistía en efectuar comentarios sobre el ritmo y el modo de desempeño individual o grupal de la actividad. Otra, en suministrar información o ajustar la consigna o alguna de sus pautas. Además de variar las formas de respuesta a las demandas de los niños contestando directamente, generando un recurso (abecedarios áulicos e individuales, cuadros numéricos y calendarios), remitiendo a uno existente o derivando a un compañero a quien indicaba el tipo de colaboración a prestar.

Cristian B se levanta y acerca su cuaderno a M, en el escritorio

M lo mira (en voz baja, pacientemente) -Traé la goma...Acá dice (subrayando con su dedo en el cuaderno de Cristian B) "El día está Cristian..." Acá tu nombre, tu nombre y apellido...acá cómo está el día...si está nublado, si está caluroso, si está frío... (levanta el tono de voz) Vamos a hacer un cartel con los estados del tiempo (8/3)

M mientras escribe en el cuaderno de Jhonny, de pie junto a su escritorio (tono medio de voz) - Es...tá...con sol... (mira a Jhonny) ¿te acordás tu nombre cómo se escribe?

Jhonny niega mirando el cuaderno con la cabeza hacia abajo, su barbilla contra el cuello. M toma una tira de papel, mientras escribe (en voz baja) -Jho...na...than....F (segundo nombre)....C (apellido)....

Jhonny mira de reojo a M que escribe y lle entrega la tira de papel (en voz baja) -Este es tu nombre, copialo y guardalo.

*Jhonny se sienta, apoya la cabeza de costado sobre uno de sus brazos, mira la tira de papel y copia.
(9/3)*

Los niños están trabajando en un problema de matemática

Cristian J (sereno, claro) –Profe: 15

M toma una fotocopia (buen tono) -No sé... los juguetes nada más eh, el cuadro no...

Erwin se acerca con la fotocopia al escritorio (atento) -¿profe esto hay que contar?

M (buen tono) -Solamente los juguetes, eso es un cajón.

Erwin regresa zapateando a su banco (19/7)

(Fuente: crónicas de clase)

No obstante las adecuaciones introducidas, M *mantuvo el planteo general* sobre la consigna, los recursos y las pautas básicas de realización.

Algunos niños realizan una actividad de escritura de oraciones y otros una sopa de letras

Lucas levanta su cuaderno hacia M (buen tono) -Profe mira mi letra

M (buen tono, cariñoso) –Eso está muy bien, muy prolijo (Lucas parece satisfecho y baja el cuaderno)

Erwin se acerca al escritorio con la sopa de letras -pantalón...

M chequea el hallazgo y le indica en voz baja –si, pantalón, muy bien, ahora lo pintás y pintás el pantalón (17/7)

Los niños copian la fecha en silencio. Erwin se para y señala en el pizarrón consultando a M -¿Qué dice acá?

M asombrado -tu nombre y apellido, lo que ponemos siempre Erwin

Erwin regresa a su banco sonriendo, entre pícaro y avergonzado -falta cuando nacimos

Cristian J agrega, desde su lugar -la manzana, la casa...

M me guiña el ojo -Ah, faltan cosas (se levanta y completa el esquema habitual en el pizarrón) (15/8)

(Fuente: crónicas de clase)

3.2 La acción en la esfera organizacional

Según fue planteado, la esfera organizacional alude a la definición y el sostén del marco de trabajo y a la gestión de la situación del aula por lo que supone la distribución de responsabilidades, el establecimiento de las normas de comportamiento y la organización del tiempo y el espacio.

El maestro se concentró en la definición y la fundamentación del marco de trabajo, por la referencia a valores, conveniencias, reglas y pautas más y menos formales, durante las primeras semanas del año. En ese sentido, su planteo formó parte de *la preparación y la provisión de las condiciones para la acción*, en sus diferentes esferas.

A través de la distribución de responsabilidades, M comprometió a los niños como alumnos de GN y a sí como maestro mediante su comunicación explícita, su señalamiento en las conductas

concretas y la indicación de los desvíos tolerables. El cumplimiento de las responsabilidades fue presentado como una meta responsabilidad adquirida por la pertenencia al GN, que legitimaba la ocupación de los respectivos lugares dentro de ese marco.

El maestro designó como responsabilidades de los niños en el aprendizaje, la asistencia regular a clase; la realización de las actividades en el GN y en la casa y el sostén de la atención, el interés, la perseverancia, el esmero y la dedicación, en lo respectivo al aprendizaje. En lo organizacional, la transmisión de los comunicados a la familia (pedidos de documentación, avisos de reuniones, etc), el respeto de los horarios y de las normas de comportamiento para evitar conflictos con PGN, la Escuela X y el Centro Comunitario. En lo relacional, M requirió a los niños que se comprometieran con el bienestar común y en lo atencional, que cooperaran con las cuestiones administrativas, el mantenimiento del aula y la asistencia a las necesidades de los compañeros.

Sus responsabilidades como maestro se basaron en ocuparse de los asuntos propios a cada esfera. Con respecto a la organizacional en particular, M pareció tomar como su principal responsabilidad definir y distribuir las responsabilidades, establecer las normas de comportamiento y pautar la organización del tiempo y el espacio, cumplimiento con este marco y vigilando que los niños también lo hicieran.

M pregunta a los niños si plastificaron el cuadro numérico y el abecedario

M mira a los niños (buen tono, paciente): -Bueno, recuerden en casa, a mamá, que hay que plastificarlo ¿sí?... si no se estropea, se dobla...

M mira a Erwin (cansado): -¿plastificaste el abecedario Erwin?

Erwin lo mira y niega con la cabeza.

M -parece dudar, inseguro respecto del niño-: -¿dónde lo tenés?

Erwin tuerce la boca hacia un costado y toca su cuaderno -parece señalarlo, aunque no de manera explícita o inequívoca-

M serio, se inclina hacia delante (tono insistente) -¿a ver?

Erwin pasa las hojas del cuaderno, aparentemente buscando el cuadro.

M (parece molesto, desanimado)-¿lo tenés en la mochila?

Erwin asiente, se da vuelta, me mira y sonrío, saca el cuadro de la mochila, lo levanta mostrándoselo a M. M (serio, molesto): -No lo dejes suelto en la mochila porque se te va a romper, ponelo atrás de la última hoja del cuaderno...

M sigue con la mirada a Erwin hasta que coloca el cuadro en el lugar indicado. (8/3)

M corrige la tarea en el cuaderno de Erwin y le pregunta quién la realizó

Cristian B (siguiendo la situación atentamente desde su banco) -del hermano.

M levanta la cabeza y mira a Cristian B, luego a Erwin (voz baja, sereno) -La verdad ¿de quién es la letra?

Erwin chupa un lápiz, se abre de piernas, mira a Julieta de reojo y sonrío.

M (impaciente) -Sacate el lápiz de la boca... ¿de quién es la letra?

Erwin me mira, baja la cabeza -De mí...

M sin dejar de mirar a Erwin -No es tuya.... ¿de quién es?... ¿es de tu hermano?

Erwin mira hacia el frente del aula. M le toca el brazo y golpea el cuaderno con su dedo, como llamando la atención a Erwin. Erwin me mira, luego a M y asiente.

M le habla de cerca a Erwin (sin dejar tiempos entre frase y frase) -¿de quién es el cuaderno?...

Erwin se señala con la mano (en voz baja) -Mío...

M, serio, hostigante -¿Entonces, quién tiene que escribir?

Erwin mira a M con la cabeza baja, serio (voz baja) -Yo

M (con el mismo tono y actitud) -¿Y por qué escribe tu hermano? El cuaderno es tuyo, tenés que escribir vos, es algo personal, de cada uno... (tono suavizado -como explicando, aclarando-) no puede venir tu tía, abuela, tu hermana y escribir en tu cuaderno. El cuaderno es tuyo. Entonces yo acá te voy a poner "Debe trabajar sólo Erwin en el cuaderno", porque tu cuaderno es tuyo. Vos explicale, decile a mamá, a tu hermana.

Erwin lo mira y se estira de piernas.

M (impaciente) -Paráte bien por favor. "Debe trabajar Erwin en el cuaderno" ¿sí? ¿sí?

Erwin asiente (9/3)

(Fuente: crónicas de clase)

Según los análisis efectuados, el maestro apeló a la distribución de responsabilidades como referencia para *establecer las normas de comportamiento* y al supuesto de adhesión de los niños para convenirlos a ajustar su comportamiento a ellas. M promovió las normas de cortesía y de respeto por el otro como el saludo, los turnos y el uso de las expresiones "por favor, gracias, permiso" y para el manejo en el Centro Comunitario y en la Escuela, reforzó las pautas de obediencia, quietud y silencio.

Al finalizar el día, M llama a (...) Deisy que se aproxima al escritorio con la mochila abierta.

M coloca adentro 2 manzanas. Deisy (imperativamente): -Deme 3

M no agrega la fruta, mira a los ojos a la niña (tono molesto): -No es un negocio esto...

M continúa llamando a los niños (...) Deisy se acerca: -De estas...

M coloca un sándwich dentro y continúa repartiendo entre los demás.

Deisy lo mira (tono imperativo) -Deme otro

M frunce el ceño, parece indignado: -Vos no miras alrededor, no te fijas que tus compañeros también tienen que llevar.

Deisy cierra la mochila y la deja sobre su banco. Los niños la miran serios. (21/4)

(Fuente: crónicas de clase)

El maestro comunicó a los niños la *organización del tiempo* semanal y diario en su forma habitual y también con sus modificaciones, anticipándolas y justificándolas. Por ejemplo, la falta de clases por un paro o la suspensión del recreo para concluir una actividad. Durante el transcurso de la jornada, el maestro recordaba a los niños la organización y efectuaba ajustes a la situación concreta. Además, alentó a cada niño y al grupo a que se ocupasen de organizar el tiempo dedicado al desarrollo de la acción en las diferentes esferas.

Luego del copiado de la fecha, M se baja del escritorio y se para detrás del mismo (el tono de voz alto y animado, a todos) -Hoy estuvimos allá porque era el acto de apertura...a comienzo de año se hace un acto...era el acto de comienzo de año...y presentaron a la secretaria, a la directora...le dan la bienvenida a los chicos que empiezan...Por eso estuvimos allá y después nos vinimos...ahora el día

de mañana también vienen acá...aunque sea martes, miércoles, jueves y viernes, vienen acá (toca el escritorio)...Hasta que nos acomodemos con los horarios...para las materias especiales...porque vieron que allá no tenemos aula... La otra semana vamos a ir el miércoles...esta semana vengán acá (6/3)

M (sentado detrás del escritorio (levanta la voz, tono de anuncio): -Dénme los cuadernos porque les tengo que pegar una autorización para una excursión que vamos a hacer el jueves, con la escuela, vamos a ir a La Rural a ver Ópera Pampa... (los niños van rodeando el escritorio) es el jueves, tienen que estar en la escuela 11.30 porque a esa hora el micro se va

Deisy: -¿cuánto hay que pagar?

M (claro y apresurado mientras prepara las autorizaciones): -no hay que pagar nada, se encarga la escuela, pueden traerse una gaseosa, algo para comer, unas galletitas

Carlitos (desde su banco levanta la voz): -Yo traigo la gaseosa

Deisy (animada): -Yo traigo de comer

M (buen tono): -Y no traigan los útiles porque ese día no vamos a trabajar acá

M pega las autorizaciones en los cuadernos, Lucas reclama (tono de queja): -¡Profe dale que tenemos que hacer la pregunta 9!

M recorta y acomoda papeles (atento): -Si, nos falta hacer la 9 (reparte tiras de papel a los niños) Bueno, vamos a ver (6/10)

(Fuente: crónicas de clase)

M organizó el espacio en el Centro Comunitario y la Escuela X en términos de los lugares permitidos y prohibidos al GN, para qué tipo de actividades y bajo cuáles condiciones. Dentro del aula, en cambio, planteó una organización del espacio caracterizada por la adecuación del mobiliario al tipo de actividad y a las necesidades y preferencias de los niños y por la ausencia de barreras para que circularan y empleasen las opciones disponibles o explorasen otras nuevas.

M mira a los niños, luego levanta el banco de Jhonny y lo acerca al de Julieta (expresión y tono resolutivos) -VeníJhonny, vos ponete acá

Jhonny acerca su silla al banco. Erwin se acerca a Cristian B ocupando el espacio dejado por Jhonny.

M toma su banco y lo coloca más atrás (seriamente) -Vos acá... (mira a ambos) porque sino se me distraen (7/3)

M entra al aula y Pili está terminando de retar muy seriamente a los niños. Cuando Pili se retira, M se acerca lentamente al escritorio y con tono de asombro y preocupación, pregunta qué pasó. Los niños se echan culpas por haber pateado la pelota luego de que M les indicó que entraran. M los mira, frunciendo el ceño, con expresión de reproche y disgusto (sereno, firme)

-Escúchenme una cosa ¿saben por qué pasa esto? A esto le dan lugar ustedes, porque cuando yo los llamo, ustedes tienen que venir... que algunas veces lo hacen, que digo 'vamos', ustedes vienen y listo... porque sino alguien escucha y estamos en un lugar donde todos escuchan todo y se meten... a opinar... están ahí y se meten y opinan y opinan. Entonces ustedes qué tendrían que haber hecho, yo los llame 'chicos vengán', ustedes vienen y ya está, si estuvieron jugando un montón, más del tiempo que tenían que estar...entonces da lugar, da lugar a qué, al comentario, a que opinen (imita una voz pegajosa y molesta) 'ay, mira los chicos siguen jugando'... (mira a C.B, se sienta) ¿meentendés?

porque él ya de por sí se mete, le gusta opinar... está bien lo que hace, él se mete pero la culpa es nuestra que le damos lugar, de ustedes que no vienen...

Los niños escuchaban silenciosamente a M con una actitud de mucha atención, concentración e interés, miran hacia abajo en un gesto de aceptación. (17/7)

M avisa a los niños: -Ahora vengo, voy a buscar si nos dan un poco de harina para hacer los globos.

Los niños festejan generalizadamente el anuncio (...) M regresa con una olla, diarios, bandejas de aluminio y un paquete de harina, y prepara el engrudo sobre el escritorio (levanta la voz): -Cuando los nombro van a buscar su globo (los globos con las máscaras iniciadas están sobre la mesada y cada niño en su banco). Cada niño lo hace y se sientan en el piso, en ronda. M mira a Cristian J que sigue en su banco (tono trozos de asombro): -¿y tu globo?

Cristian J (tranquilo): -No me mandó

M (buen tono): -andá

El niño lo hace y se suma al resto. M coloca hojas de diario en el piso, las bandejas de aluminio con engrudo, reparte pinceles y trozos de diario. Se arman rondas alrededor de cada bandeja... en un clima tranquilo, se empastan las manos, comentan divertidos (19/10)

(Fuente: crónicas de clase)

Desde el comienzo y a lo largo del año, M *adecuó* este marco de trabajo en relación con los avances de los niños en el conocimiento, la adhesión y el manejo del mismo, por una parte. Por otra, con respecto a la situación del Centro Comunitario y de la Escuela y a su estado de relaciones con el GN. Con lo cual, las adecuaciones consistían, básicamente, en promover las iniciativas y dar lugar al desarrollo de los estilos personales de acción, o en reforzar las pautas de trabajo y marcar los límites. Así, el maestro reducía sus intervenciones y respondía a demanda, permitiendo que los niños llevaran adelante la acción, o bien sentaba las pautas correspondientes a cada instancia y vigilaba su cumplimiento.

No obstante los ajustes introducidos, M *mantuvo* el marco general de trabajo planteado inicialmente.

M mira a Carlitos: -¿hiciste la fotocopia?

Carlitos (voz baja): -me falta...

M (serio): -¿por qué motivo? (me mira) ayer nos fuimos de acá a sacar fotocopias para que hiciera tarea, después lo acompañé a la parada, todo... (mira al niño) tu mamá me dijo 'mandele mucha tarea para casa, que no mire televisión'...si vos no ponés voluntad Carlitos, yo no me puedo meter en tu casa para hacerlo por vos... primero ponéte a terminar la fotocopia (1/6)

M llama a los niños, que van primero al baño y regresan con la cabeza mojada. Entramos al aula (...)

M se para junto al pizarrón: -Bueno gente... (serio, frunce el ceño) ya descansaron bastante, ayer y hoy tuvieron un recreo bastante largo. Terminamos con la merienda y seguimos (15/8)

(Fuente: crónicas de clase)

La definición expresa y el mantenimiento de este marco de trabajo, la referencia a sus constantes junto a la apelación al conocimiento y la adhesión de los niños al mismo y a su cooperación aparecieron como instrumentos básicos del modo en que M *gestionó la situación del*

aula. Este modo se caracterizó por hacer foco en una de las esferas de la acción mediante el planteo, sostenido en el tiempo, de los componentes del marco de trabajo (la distribución de responsabilidades, el establecimiento de las normas de comportamientos y la organización del tiempo y el espacio) que hacían a la configuración y la instalación de esa esfera en particular, como foco de la acción grupal e individual.

Al regreso del recreo, en el aula, se observa que la mesada está cubierta de yogurt, uno de los sachet parece tener una mordida. M llega al aula con un envase con agua oxigenada y algodón para asistir a Lucas. Le toco un brazo y señalo la mesada: -Acá hubo un accidente...

M se aproxima enseguida –parece ofuscarse, sorprenderse- (voz baja): -¿¡Qué pasó acá?!

Le muestro el sachet. M lo toma –parece enojarse- y levanta con el brazo extendido, manteniéndolo alejado de su cuerpo: -¡Esto lo mordieron!

Los niños se aproximan y forman una ronda en semicírculo alrededor de M, se miran entre sí y miran a M. M se da vuelta y mira a Lucas seriamente, inclinándose hacia el niño –amenazante-: -¿fuiste vos?

Lucas mira a M, con la barbilla levantada y niega con la cabeza.

M se acerca e inclina más sobre el niño –parece más enojado-: -¡Fuiste vos!

Lucas niega nuevamente con la cabeza: -No

Cristian J mira a M (voz clara): -Lucas entró

M mira con enojo a Lucas, corre una silla y la coloca frente a él (secamente): -Poné la pierna ahí.

Lucas levanta la pierna y la apoya sobre la silla. M le limpia la herida con algodón embebido en agua oxigenada. Lucas sonrío y cierra los ojos.

Luego M limpia, con una rejilla, la mesada. Los niños, más alejados, lo observan. M –sin dejar de limpiar- (tono de indignación): -Además, yo les doy...alguien se lleva el sachet si sobra...si no querían esperar y tenían ganas, me decían y yo les daba... No tengo que estar ahora yo, limpiando esto.

(...) M se sienta en su lugar y mira seriamente a Lucas –también ubicado en el suyo- (tono firme, serio): -Ponéte las pilas, en serio te lo digo. El lunes no te olvides el cuaderno, trae el lápiz y vení con ganas de trabajar.

M mira a Jhonny –sentado en su silla- como jugando: -¿usted de qué se ríe Jhonny? ¿fue usted?

Jhonny niega con la cabeza sonriendo. M (serio, como actuando y mostrando a los niños que actúa) mira a Cristian B: -¿fue usted Cristian?

Cristian B, sonriendo, niega con la cabeza.

El clima se alivia, ya no se percibe el mismo enojo en M. Lucas parece más tranquilo, menos enojado y malhumorado que al comienzo del día. M se levanta y sirve en los vasos el yogurt(23/3)

M acomoda unos papeles y mira a los niños (buen tono, resolutivo): -Vamos a hacer una cosa... porque ya entre pitos y flautas se pasó toda la hora... ya dentro de un ratito nos vamos (mira a P, sentado en su lugar, y señala su libro) eso, llevátelo y lo terminás en tu casa, de tarea, y mañana me lo traes ¿sí? Llevatelo marcado...

M, mira a Lucas, busca unas páginas (buen tono): -Tenés que hacer unas páginas, vas a hacer las páginas que ellos hicieron el otro día...

Erwin siguiendo atentamente la indicación, señala: -la 10 profe...

Lucas mira a M atento (buen tono): -¿la 10, la 11 y la 12?

M asiente y anota los números en el cuaderno de Lucas (17/7)

3.3 La acción en la esfera relacional

La esfera relacional, entendida como el acompañamiento y el sostén emocional, comprometía el establecimiento de una relación con el niño, el apoyo a la conformación y la continuidad del grupo y el abordaje de los eventos críticos.

El maestro se ocupó de *preparar y proveer condiciones* de intimidad para *establecer una relación con cada niño*, llamándolo por su primer nombre o su nombre completo, mirándolo, destacando sus cualidades, evocando anécdotas e interesándose por su familia, recorrido y vida cotidiana fuera del GN.

De esta forma, durante los primeros días de clase, M demostró a los niños conocidos que los recordaba, y a los niños nuevos, que deseaba conocerlos. Además de estas *adecuaciones* de inicio, el maestro fue ajustando su manera de comunicarse a la forma de ser y el estado de ánimo del niño, reforzando las bromas, los gestos cariñosos o las palabras firmes; aceptando los distanciamientos e inclusive las reacciones agresivas si no violaban en exceso las normas compartidas.

“Mientras los niños escriben la fecha en silencio, M desde su escritorio observa a Jhonny (sonríe, levanta la voz) -¡Reíte un poco che! ¿qué te pasa?...(a mi) después no sabes cómo...

Cecilia (sonríe) –Ahora está muy serio, así...

M parece divertido hablando de Jhonny, lo mira -Ahora porque es el primer día de clases, me parece...pero después... veníJhonny...

Jhonny se levanta, camina con la cabeza hacia abajo, arrastrando los pies -no parece molesto sino avergonzado o tímido pero disfrutando o contento con la situación- se para junto a M. M lo toma por los hombros, abrazándolo y sonriendo. Jhonny mira hacia delante, sonríe, parece divertido.

M continúa abrazando a Jhonny (a mi) -¿Sabés que este muchacho, Jhonny, con la señorita suplente parece que saltaba por las mesas...?

Cecilia – Para mí que te mintió la señorita...

M sonríe y abraza a Jhonny, cariñosamente –Te digo que estás muy lindo...pero muy lindo... Te digo porque lo observo y me deja (M abre los ojos exagerando una expresión de asombro, luego mira los pies de Jhonny) las tenis...nuevas...este guardapolvo... ¡mira este look! (sonríe, abre el guardapolvo de Jhonny) ¡que look canchero!...Remera amarilla, bermudas...todo nuevo...

Jhonny sonríe, mira de reojo a los compañeros. Julieta lo mira y sonríe. Carlitos lo mira con el lápiz en la boca y sigue copiando.

Cecilia -¡va a una fiesta!

M (sonríe) -¡Es una fiesta la escuela! (mira a Jhonny de arriba abajo) el guardapolvo nuevo (toma con al punta de los dedos un borde del guardapolvo) impecable...Hay que cuidarse Jhonny, cuando vas a jugar a la pelota, sacatelo. ¡Muy lindo!...

Jhonny se va a su banco sonriendo, mirando hacia abajo, me mira de reojo cuando se sienta.

M mira a los demás -Todos están muy lindos...

Carlitos mira a M, sonríe. M -Pero como que él me (abre los ojos en gesto de sorpresa) jme sorprendió!...  Tan pituco el primer día de clase!... (sonríe) Un genio Jhonny... Jhonny el genio... Jhonny copia en su cuaderno, me parece que con ganas renovadas (6/3)

“Los niños copian la actividad y M borra una de sus partes

Lucas (tono quejoso) - Ah, no profe! Yo ya lo estaba escribiendo acá...

M se acerca y le muestra en su cuaderno -No ves que acá no tenés lugar...

Lucas menea la cabeza (tono de berrinche) - Ah, no, no copio nada! (se refriega los ojos, lloriquea)

Luego de un rato, apoya la cabeza sobre el brazo (tono de lamento) -ah... profe...

M extiende el brazo (paciente) -Vení Lucas, tra me el cuaderno que yo te hago los dibujitos y vos ponés el nombre...

Lucas sigue en la misma posición. M insiste suavemente -Vení, dale...

Lucas se levanta con el cuaderno en la mano y se lo acerca a M que realiza los dibujos (...)

Más tarde, Lucas copia las cuentas en su cuaderno, M pasa frente a él, hacia el armario. Lucas (mal modo) - correte!

M se detiene a su lado (firme) -Si sabés lo que te conviene, qued te tranquilo...

Lucas se refriega los ojos enérgicamente, golpea la mesa con la mano y sigue copiando (22/6)

(Fuente: crónicas de clase)

A lo largo del tiempo, M mantuvo el saludo diario al niño con preguntas y comentarios de bienvenida, la síntesis sobre lo hecho si llegaba tarde o faltaba y luego, la interrogación por lo ocurrido. También sostuvo la escucha de sus vivencias, proyectos y problemas, expresándole sus sentimientos al respecto. Así como la protección del niño frente a las agresiones explicitando su identificación con él y sancionando o rechazando la acción dañina o a quien la ejerció, sin dejar de precaverlo para evitarlas.

Deisy termin  de copiar la actividad que muestra a M, sentado en el escritorio preparando los materiales

Deisy se acerca a sus compañeros (buen tono) - copiaron todo?

Lucas (de mal modo) - callate Deisy!

Deisy (serena y segura) -Eso no se dice

Lucas bracea (más impaciente) - call te Deisy, qué te importa!

M lo corrige (firme) -Callate un poco Lucas

Lucas protesta (más molesto) - Y bueno, que se calle!

M (firme) -Callate vos Lucas

Lucas refunfu a y Deisy lo observa desde el banco de Cristian J. (19/7)

(Fuente: crónicas de clase)

El apoyo del maestro a la conformación y la continuidad del grupo, comenzó por preparar y proveer condiciones básicas para su existencia. Por una parte, presentando a los niños, organizando el intercambio en torno a las diferentes esferas de acción y alentando la participación. Por otra parte, dirigiéndose a ellos como un grupo desde el principio del año, en relación con él como su maestro, con cada uno como miembro, con las organizaciones y los otros grupos de niños en ellas, y haciendo referencia a sus características formales e idiosincrásicas.

Al término del primer día de clase, los niños están parados frente a la puerta, M está atrás de ellos, los mira, cariñosamente, sonriendo -Bueno, hemos pasado este primer día... ¿contentos?

Los niños asienten con la cabeza, miran hacia delante, parecen incómodos o avergonzados, con timidez.

M (sonríe) -Yo estoy contento” (6/3)

“M coloca la caja de materiales enviada por la escuela sobre el escritorio, pregunta a los niños qué necesitan y va entregando a cada uno, parado alrededor del escritorio, su útil. M (levanta la voz y los mira): -Lo repartimos a medida que lo vamos necesitando porque si lo repartimos todo ahora, después se pierde y a mitad de año, vamos a necesitar y no vamos a tener nada.

Los niños se sientan con sus materiales mientras M guarda la caja abierta en el armario” (14/3)

“M escribe la consigna en el pizarrón, se sienta (tono claro y serio, ceremonial): -Cristian B, venga (una vez que el niño se acerca al escritorio) entregue una sopa de letras a cada compañero

Cristian B pasa entre los bancos repartiendo la actividad, mientras los niños esperan expectantes su turno” (27/4)

M está limpiando el aula, termina de barrer mientras Jhonny sostiene la palita. Luego M pasa un trapo de piso y abre las ventanas. Los niños copian la fecha y levantan sus cuadernos cuando M pasa una rejilla con líquido desinfectante. M los mira animado cuando tira aerosol: -Prendo el ventilador para que se seque, traje este desodorante que ustedes me dijeron el otro día porqué no traía el que usábamos el año pasado.

Los niños sonríen (28/4)

(Fuente: crónicas de clase)

El apoyo de M al grupo siguió con las *adecuaciones* de su acción al funcionamiento grupal. El maestro sancionaba las conductas riesgosas para la seguridad y el bienestar de los miembros, destacaba los actos generosos y recordaba las responsabilidades y las normas de comportamiento básicas. A la vez que introducía pautas de respeto, cuidado y preocupación mutuas mediante comentarios, solicitudes, ejemplos y señalamientos. Así como alentó los proyectos y las iniciativas del grupo proporcionando condiciones, recursos e ideas para llevar adelante la acción en cualquiera de las esferas.

M sostiene unas plasticolas de colores en cada mano –como mostrándoselas a los niños- mira a los niños (buen tono). -vamos a usar estas plasticolas, que son plasticolas de color, porque las témperas son de Erwin y se las vamos a gastar todas. Erwin porque es un chico bueno, generoso y las presta.

Erwin levanta la mirada con la cabeza baja, sonriendo, me mira y luego a sus compañeros (27/4)

Hacia el cierre de la jornada, en el piso, entre el banco de Cristian B y el de Lucas, están desparramados los lápices de colores y el vaso donde se guardan... Lucas insiste a Cristian B que los levante y éste se resiste a hacerlo, fundamentando que Lucas los tiró. Lucas entonces, se queja a M: - Profe, a Cristian se le cayeron los lápices y no los quiere levantar...

M escurre unas rejillas y las extiende sobre la mesada. Luego se acerca a los niños (tranquilo)

-¿a quién se le cayeron los lápices?

Nuevamente, surgen las acusaciones mutuas. M, parado en el mismo lugar (tono sereno y firme): -Los lápices los vamos a poner a partir de ahora en mi escritorio, porque sino los tiran (sin tono de reto) vos Lucas siempre andas sacándolos y los demás tienen que ir adonde estás vos...

Lucas sonríe, como aceptando el señalamiento de M. Cristian J, mientras M hablaba, juntó los lápices, y los colocó en el vaso sobre el escritorio de M. M lo mira (voz alta, con ternura, parece un elogio indirecto): -Siempre hay alguien que... (19/5)

Un día de excursión se presenta muy lluvioso, M se para y mira con frecuencia por la ventana, cuyas cortinas están anudadas, supongo que para que entre más luz, (preocupación, se dirige a los niños presentes- Ojala que vengan Ramón y Erwin (25/10)

(Fuente: crónicas de clase)

El *mantenimiento* del apoyo al grupo pareció asegurado por la continuidad de este modo de actuar de M y además, por su expresión manifiesta sobre los sentimientos que los enlazaban, el señalamiento de las cualidades que lo hacían un “buen grupo” y la apelación al grupo como referencia de la acción y la pertenencia de los sujetos.

De acuerdo a los análisis efectuados, el *modo de abordaje que M mantuvo ante los eventos de carácter crítico*, por su impacto sobre los individuos y el grupo, concurrió favorablemente a la constitución del grupo y formó parte del apoyo a su existencia. El maestro planteaba explícitamente al hecho en cuestión y convocaba a los niños a participar con seriedad de su tratamiento. Luego de *preparar estas condiciones*, adecuaba las comunicaciones al tipo de evento; a la cualidad, intensidad y extensión de sus efectos y a las primeras respuestas del grupo.

De esta manera, explicaba y describía el evento y se encargaba de reconstruirlo cuando ya había ocurrido o lo planificaba cuando se trataba de un evento por ocurrir. En ambos casos, alentaba la participación de los niños, organizando y tomando sus intervenciones y respondiendo a sus inquietudes. En este abordaje, M aludía a las normas, las responsabilidades y los valores conmovidos por el evento y a los afectos que había suscitado, mostrándose especialmente atento a sostener las condiciones para que los niños se expresaran y escucharan entre sí.

Los niños están sentados en sus bancos y M se sienta en el borde del escritorio (tono tranquilo y serio) -Esto lo cuento delante de todos porque no es ningún secreto y además ellos estaban -mira a los niños- ustedes lo vieron.-

(Cristian B se sienta en el piso debajo de su banco, Jhonny lo mira y luego a M, el resto de los niños miran atentamente a M. Se percibe un clima de atención, seriedad)

M: -Cuando vuelvo al aula, ellos estaban en dibujo, veo a Cristian (señala a Cristian B que sigue debajo de su banco) llorando a mares (algunos niños se ríen bajito) No es para reírse..., yo también me hubiera puesto a llorar si me pasaba eso, es sensible... y a éste (señala a Cristian J que lo mira muy atento) parado al lado...como se hacía antes (tono de indignación) ¿te acordás?...faltaba que los pusieran mirando para el pizarrón. ¡Me quería morir! Porque por más que hayan hecho ¿qué pudieron haber hecho? Y todos los demás mirándolos...y claro, ¡¿cómo no se va a portar mal?! si se aburren porque no les da bolilla, si ves la carpeta de dibujo... le pregunté (tono de asombro) ¿qué pasó?...los agarré 'vamos' y me los llevé... las maestras de 7° me contaron después que el profesor de dibujo dijo

que yo era 'poco criterioso'...me reventó eso...A veces me enoja mucho, mal...(baja la voz) un título para tu investigación 'la escuela.... expulsa' (21/4)

*Los niños continúan avanzado en la realización de la actividad, en un clima tranquilo y atento
M baja una hoja que tenía en la mano, mira a los niños (tono claro y alto, de anuncio): -Les digo algo: mañana van a venir los papás, le tienen que decir a la mamá o al papá, a alguien, al familiar de ustedes, le tienen que decir que venga...*

Lucas (buen tono, se perciba cierta ansiedad): -¿para qué?... ¿para qué profe?

M (buen tono, alto y claro): -Tienen que venir a llenar estos papeles, que es una beca ¿sí? (tono más corriente, se acelera) lo tienen que venir a llenar, lo tengo que hablar con los papás...

Lucas (buen tono, continuó percibiendo inquietud en su voz) -¿para qué la beca profe?

M (buen tono, dubitativo o poco seguro, preciso) -es una beca para... una vez que les otorgan la beca, les dan como un subsidio, les dan plata al papá, o a la mamá...

Ramón abre los ojos –entre maravillado, esperanzado y expectante- -¿a mí también profe?

Lucas lo mira sonriendo, parece enternecido. M responde (buen tono) -Si, a todos.

Erwin (su estilo rápido, breve) -¿cuánta plata nos dan?

Cristian B sonriendo, como si estuviera contando los billetes -mucho plata

M (tono claro y alto, de anuncio nuevamente) -no sé cuánta plata es... pero es plata para que la destinen a la escuela... supuestamente

Lucas (buen tono) -para comprar los útiles...

M enumera con los dedos de la mano (buen tono) -para comprar los útiles, el cuaderno, las mochilas...

Erwin agrega-para comprarnos carpeta... (19/7)

(Fuente: crónicas de clase)

3.4 La acción en la esfera atencional

La esfera atencional se delimitó a la asistencia al niño y su adscripción al sistema educativo con respecto a las cuestiones administrativas; el mantenimiento del aula y las necesidades físicas y materiales del mismo.

Las cuestiones administrativas incluyeron el registro de la asistencia, la confección de los boletines y el envío y control de los comunicados. A esta rutina se agregó, al inicio del año, la elaboración de los legajos, la preparación de informes sobre algunos niños para el Equipo de Orientación Escolar y la recolección de autorizaciones para asistir al Centro Comunitario. Hacia mediados de año, la presentación de las solicitudes de becas para los niños.

El maestro mantuvo el aula como un lugar limpio, ordenado, confortable y agradable, barriendo y desinfectando el piso y los bancos, abriendo las ventanas, retirando los elementos riesgosos (platos, espejo), distribuyendo los bancos, encendiendo el ventilador o la estufa, poniendo música en su radio. También confeccionó cortinas nuevas y armó un botiquín con la colaboración de los niños.

En respuesta a las necesidades físicas y materiales de los niños, parcialmente cubiertas por sus familias y otros actores sociales, y a las necesidades emergentes en el GN, M utilizó los

recursos provistos por la escuela (meriendas y útiles, por ejemplo) y trató de optimizar el acceso a otros (completando las solicitudes de becas junto a las madres). Así como él mismo les suministró mochilas, juegos para el recreo y gaseosa fresca los días de calor. En el caso de las afecciones físicas (fiebre, un raspón en las piernas, sangrado de nariz), M se ocupaba de los primeros auxilios para luego comunicarse con la familia o insistir al niño en la consulta al Centro de Salud.

La preparación de las condiciones para la acción se basó en la obtención y la disposición de los recursos incluyendo entre ellos y, de acuerdo al caso, un lugar apto para llevarla a cabo. Por ejemplo, reclamando las cajas de útiles escolares a la Escuela; comprando cartulinas, etiquetas y stickers para confeccionar las tapas de los boletines o despejando los bancos diariamente para el consumo de la merienda.

Los niños se preparan para el acto del día del maestro probándose sus vestimentas. Cristian B entra sin guardapolvo, con un jogging verde muy grande para él y la camiseta de Boca. Se sienta en una de las sillas y mira hacia el piso, se lo ve apagado, desanimado, no mira a sus compañeros que se están probando la ropa, ni a M, ni a mí. Pili abre la puerta.

M enseguida -¿Pili no tenés un poncho?

Pili (animado) -A ver espera que voy a ver...

Al rato se abre la puerta y aparece Pili con Neco (religiosa que acompaña a la directora del CC) - Poncho no tengo, tengo unos aguayos.

M animado y apurado mientras ordena papeles -Ah, bueno, bueno.

Pili le alcanza a M un pantalón rayado de colores. M: -¡gracias Pili!

Pili sale y M le extiende los pantalones a C.B: -¿te los querés poner?

Cristian B levanta la cabeza y sonriendo toma los pantalones, su rostro se había iluminado, se lo veía ahora irradiando felicidad. Salió corriendo del aula. (15/9)

M mira a Cristian B mientras apoya la caja de tizas en el escritorio (animado) -Cristian dame la mochila si querés que yo tengo un lugar por donde paso todos los días que te la cosen, les digo que te la cosan ¿querés? (Cristian B asiente con la cabeza) pero me la tenés que dejar hoy sabés, es cuando voy a la facultad, el jueves voy, si querés dámela y el viernes te la traigo.

(...) M toma una mochila negra de arriba de un banco, mira a los niños: -¿Cristian esta mochila es tuya...?

Erwin se da vuelta, frunce el ceño (buen tono): -Esa es mía

Erwin y Jhonny se ríen. M con la mochila en alto (buen tono) -¿ah, esta es tuya?

Erwin asiente. Cristian B. -profe...

M (buen tono, apremiante) - dame tu mochila, dale

Cristian B se levanta y le alcanza su mochila vacía. M la coloca junto a la suya. Cristian J (levanta la voz) -la mía se rompió de acá (hace una seña, mostrando en el aire)

Mientras vacía una bolsa de la merienda y se la entrega a Cristian B (buen tono, apremiante) - Bueno, si quieren denmela que la llevo (28/11)

(Fuente: crónicas de clase)

El maestro *adecuó* el desarrollo de las acciones en esta esfera a las demandas surgidas en cada situación, al nivel de exigencia de las organizaciones en el cumplimiento de lo administrativo y a los avances e iniciativas de los niños en asumir algunas de las acciones referidas.

M efectuó estas adecuaciones vigilando que *se mantuviera* atendido lo administrativo, el aula y las necesidades de los niños en un marco caracterizado por la colaboración, el buen humor y la explicación, la descripción y la fundamentación de lo hecho con referencia a las responsabilidades adquiridas y las normas de comportamiento establecidas.

Los niños terminan de guardar sus útiles en las mochilas. M cierra su armario y levanta un sachet de yogurt (en voz alta, animada) -Sobró un yogurt, vamos a hacer un sorteo ¿les parece?

Los niños sonríen. M se sienta en su silla y escribe los nombres de los niños en papelitos. Los niños se ubican alrededor suyo. El clima es festivo, de entusiasmo y suspenso. (9/3) (Fuente: crónicas de clase)

4 Comentarios sobre posibilidades y limitaciones

El estilo del maestro favoreció la constitución y el desarrollo de un EEA en el GN caso, de diferentes maneras.

El tipo de intercambio que mantenía con las organizaciones²¹⁹, como lo analiza él mismo y lo muestra su desempeño en las esferas organizacional y relacional sobre todo, tendía a evitar que los niños sufriesen imprevistos y malos tratos y a preservar la continuidad de funcionamiento del GN frente a las intervenciones y las interrupciones externas.

Los atributos que caracterizaban su forma de pensar y actuar como maestro contribuyeron a generar una dinámica en el medio interno cuyos rasgos distintivos hicieron de este GN, un EEA²²⁰.

Según se fue advirtiendo, el maestro logró disponer condiciones y ofrecer oportunidades con la suficiente amplitud, diversidad y continuidad como para que todos los niños del GN, pudiesen acceder a experiencias satisfactorias y de efectividad en el desarrollo de la acción; a la experiencia de ser reconocidos y respetados como sujetos y a la de ser valorados en sus posibilidades y avances. Así acompañó y estimuló los procesos individuales de aprendizaje; despertó la confianza de cada uno en su aprender y promovió la autonomía para realizarlo.

Como docente a cargo del GN, M encontró tanto posibilidades como limitaciones a la expresión de su estilo en los sentidos favorables que se han ido señalando. Más adelante se precisan algunas de las características del proyecto de PGN y de la doble ubicación del GN caso le permitieron desplegarlos. Mientras que el predominio de los movimientos institucionales regresivos²²¹ lo condujo a inhibirlos. A la vez que aumentaba su impaciencia e intolerancia ante las equivocaciones de los niños y se reforzaban sus dudas respecto al valor de su proyecto educativo, a la utilidad de su modo de actuar y a las decisiones que iba tomando al respecto.

Quizás en esta particular situación pero también en la trayectoria escolar y profesional de M como en los acontecimientos de su historia de vida, puedan rastrearse los elementos implicados en la sombra de desesperanza que parecía subyacer a la confianza, identificada como base del estilo de este maestro.

²¹⁹El intercambio entre M y los actores de las organizaciones se trabaja con profundidad en el Capítulo 15.

²²⁰En los dos capítulos que siguen como en el Capítulo 16 se identifican estos rasgos y da cuenta de los modos en que el maestro incidió en su configuración.

²²¹Con referencia a la conceptualización de Fernández (1994, 1996, 1998, 2003, 2007)

La lectura de sus concepciones y modos de actuar ha revelado las conjeturas que mantenía sobre los riesgos que amenazaban la continuidad de las trayectorias y el aprendizaje de los niños cuando se insertasen en el grado común; las estimaciones sobre las reducidas chances de desarrollo que les esperaban en el futuro próximo y más lejano, y las dudas sobre el impacto educativo de su accionar como maestro. Este análisis permitió entrever que, no obstante las evidencias acumuladas sobre estas limitaciones, M parecía imponerse además un freno sobre el desarrollo de su potencial como maestro. Un freno sobre su creatividad para construir situaciones de lectura de textos literarios y actividades lúdicas de escritura, acotando su frecuencia a pesar de los buenos resultados obtenidos. También sobre su energía para llevar adelante proyectos pertinentes y útiles, suspendiendo su propuesta de generar productos que orientasen a los niños en un oficio. Así como sobre sus convicciones y voluntad para oponerse a los diagnósticos consuetudinarios²²², plegándose a la invocación escolar de los daños colaterales y a la opción del “mal menor” al decidir sobre la trayectoria de los niños.

Los elementos de análisis disponibles permiten pensar que estas limitaciones que M mismo iba oponiendo a su acción operaron a modo de defensa frente al temor a la decepción, la desilusión y el fracaso propios y del niño. Según se estima, el maestro halló su justificación en una ideología²²³ construida sobre el realismo de las percepciones que mantenía acerca de la historia y situación de los niños, las condiciones del GN y la dinámica de las organizaciones implicadas.

Yo el otro día le dije a la directora esto no es, yo no hago magia ni nada por el estilo, que tampoco es un proyecto maravilloso, ni mágico que él que entra a GN, sale... (hacer magia qué sería) Un chico que no hizo tercer grado por algún motivo, entra acá, por algún motivo no hizo tercer grado, que va a hacer 3°, 4° y pasa a un 5°, a eso voy. Si te ponés a pensarlo no es muy coherente (julio 2006)
(Fuente: intercambio)

Bajo esta ideología, la reafirmación de su objetividad en el diagnóstico de situación que proponía partiendo del reconocimiento del sufrimiento vivido por los niños y la identificación de las injusticias que lo causaban, parecía legitimar las razones dadas para no alimentar sus anhelos y para acotar las expectativas propias y de los niños con respecto a las invitaciones de la escuela, al acceso a recursos materiales y al desarrollo de actividades diferentes a las habituales.

Desde esta perspectiva, es posible pensar que las argumentaciones del maestro sobre la sensatez de fijar objetivos a corto plazo y la inconveniencia de fiarse de los otros, por ejemplo, respondían al impacto doloroso de sucesos como la partida de Milton a dos meses de comenzar el año; el ausentismo de Julieta; la negación del padre de Carlitos a autorizarlo para presenciar el musical Ópera Pampa; el rechazo de los niños en la Escuela X por la misma directora que los animaba a incorporarse a los actos escolares y las excursiones. Por eso, en sus dichos se oye resonar la incertidumbre que acosaba a Lucas cuando M anunció la beca para comprarse útiles escolares y le preguntó con tono apagado “¿y si es mentira eso que decís?”.

M (alumno suyo en GN 2004) terminó 7° y está con el caballo ahí, quizás no todos tengan que pasar necesariamente por el secundario... no todos van a ser universitarios, ojalá que sí pero... pero supuestamente este país está saturado de profesionales. Para mí desde el grado es una carencia que

²²²Se toma la definición de Fernández (1998, 2003)

²²³El concepto de ideología que ilumina el análisis corresponde a Dejours (1992, 2006)

le falta como una orientación, un paso a seguir después... yo ya se lo dije a S que a mí me gustaría, si se pudiera hacer, que a mí me faltan las herramientas en conocimientos y en recursos, que yo te lo había dicho en un momento, como un proyecto, que no sé si la edad es acorde o no, pero un proyecto que tenga que ver con el mundo del trabajo... para mí estaría bueno eso... porque o un taller de zapatería, peluquería, que los orientase en algo, o que tengan noción de ver algo después. Por ejemplo lo que está pasando ahora con Cristian J con el tema de los jugos (el niño falta a clase con reiteración para vender los jugos que elabora en su casa), los chicos están muy conectados con el tema del trabajo o Carlitos que está juntando cartón con el padre, quizás podría haber una alternativa de algo que le gusta... o el caso de Cristian B por que cómo se va a desempeñar él... (julio)
(Fuente: entrevista)

En ese sentido, cabe preguntarse si el sentimiento de desesperanza que ensombrecía el juicio del maestro no le servía para encubrir y protegerse de una obstinada confianza en el niño y del pudor por las ilusiones que aún albergaba sobre la existencia de una alternativa que diera cabida a sus proyectos como educador²²⁴.

Con Jhonny me queda la sensación de... se va pero no se va preparado, ni con lo suficiente, como que se va... y en cierta parte, como que me siento responsable... Me entendés... como que mi intención fue darle todo lo posible, pero, ¿lo habré hecho bien? Porque él ¿lo aprendió? ¿qué fue lo que pasó en el medio? ... espero que las cosas que yo traté de haberle dado, en parte le hayan servido, que algo de lo que yo le dí le sirvió porque hay que ver si lo que yo le daba le servía o era lo que él necesitaba... capaz que él de entrada necesitaba otra cosa, no lo que yo le estaba dando, quizás un maestro de recuperación necesitaba, hay algunas cosas que yo me pregunto, quizás necesitaba un buen psicólogo que lo ayude o algo que no sé... igualmente, qué se yo, yo de cómo él entró ¿vos no lo llegaste a ver cuando él entró? (...) pero capaz que Jhonny en este tiempo se lleva lo que aprendió, capaz que aprendió... no sé no pintaba, no dibujaba, no escribía, no nada... en eso con Jhonny descubrí una faceta que la podés ir cultivando desde ahora, porque él por ejemplo Jo con una orientación buena en artística tendría alguna herramienta por dónde seguir, que era el proyecto que yo quería hacer desde el mundo del trabajo, que te comenté y después quedó ahí (agosto 2006)

(Fuente: entrevista)

²²⁴Los fundamentos teóricos de este análisis proceden de Winnicott (1990) y Dejours (2006)

CAPÍTULO 13 EL ESPACIO DEL AULA

El espacio del aula²²⁵ en el Centro Comunitario se contempla aquí como una condición estructurante de la acción en tanto ya dada o establecida y en cierta medida, no modificable. También se lo aborda como un resultado del estilo del maestro y del estilo de funcionamiento del grupo, en tanto expresión de las cualidades reiteradas de la acción en las esferas de la enseñanza y el aprendizaje, organizacional, atencional, de las interacciones y relacional²²⁶.

El análisis del espacio del aula desde las perspectivas propuestas comienza con la descripción de sus aspectos materiales. Luego sigue con la caracterización de las regiones distinguidas a partir de la ubicación de las personas en el espacio, el tipo de interacción establecido entre ellas, los modos de uso de esa región para el desarrollo de las acciones correspondientes a las distintas esferas y el grado de visibilidad ante los otros. A continuación, se describen los pasajes efectuados de una región a otra mediante los cambios de lugar o en la interacción en cuanto a las esferas de desarrollo de la acción y a los diferentes momentos del año. Para concluir con la identificación de los rasgos que han asumido la organización y el empleo del espacio del aula en este GN y de sus relaciones con la existencia de un EEA.

1. El espacio del aula a través de sus aspectos materiales

Dentro de los aspectos materiales se incluye la construcción edilicia, las instalaciones y los servicios, el equipamiento y las cualidades estéticas del aula como espacio donde el maestro y los niños desarrollaban la acción en la esfera de la enseñanza y el aprendizaje, organizacional, atencional, relacional y de las interacciones, que permanecieron constantes junto a la especificación de las transformaciones observadas con el paso del tiempo.

El aula que el GN ocupaba desde el año 2004 en el Centro Comunitario se ubicaba en la planta baja sobre una galería con alero que daba al patio. Era la tercera de 5 aulas. La primera correspondía a la oficina de la directora del CC y la última, más amplia, a la cocina. Se trataba de construcciones de material, revocadas y pintadas con techo de chapa y aislamiento térmico. El aula de GN medía aproximadamente 4 x 3 m. Como el resto de las aulas, la puerta tenía una ventana redonda y una ventana pequeña que daban al patio, y otra ventana de 1.50 x 1.50 aproximadamente, con rejas, que miraba hacia el campito de la villa. Desde la entrada hasta la mitad del aula, un doble techo se utilizaba para guardar vestimentas de celebraciones bolivianas. El aula contaba con ventilador, luz eléctrica y agua. Se disponía de una estufa eléctrica que, los

²²⁵Los fundamentos teóricos de esta propuesta de análisis corresponden a Fernández (1994, 1998)

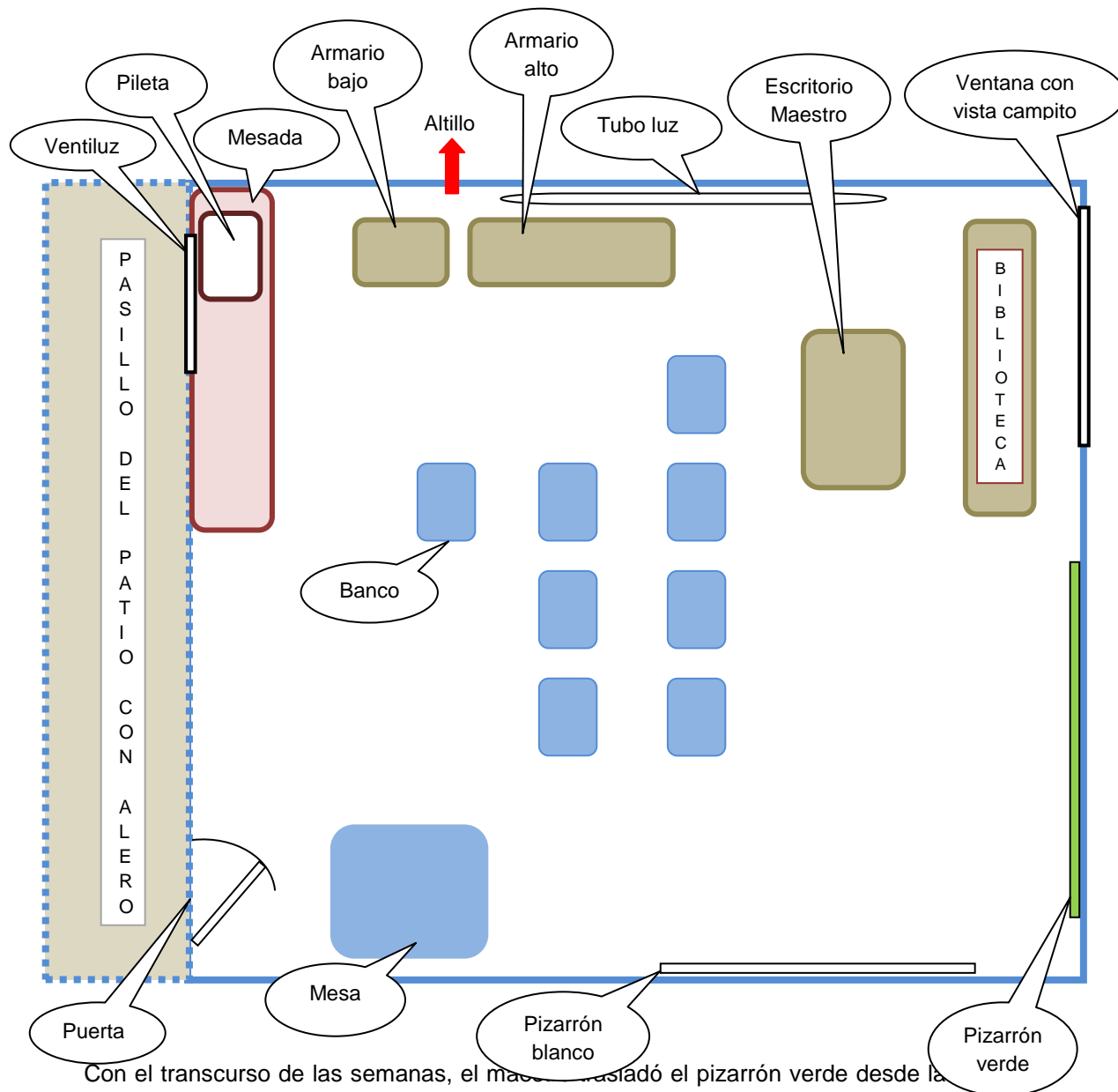
²²⁶Este esquema de análisis combina el esquema de análisis empleado para el abordaje del estilo del maestro en el capítulo 12 con el esquema propuesto para el estudio de la dinámica de la acción de los niños en el capítulo 16 donde se definen las esferas del aprendizaje, organizacional, atencional, de las interacciones y relacional.

días invernales, no alcanzaba a templar el ambiente. Para los residuos se utilizaba un recipiente de pintura vacío.

El maestro contaba con un escritorio, un armario de dos puertas alto y un armario pequeño, que compartía con el maestro del GN turno mañana con quien los limpió y forró los estantes. En los armarios, M guardaba materiales para la preparación de las actividades (revistas, libros, fotocopias, cartulinas, etc); materiales de los niños (libros de texto o manuales, carpetas de dibujo); los útiles para compartir (témperas, vasos con lápices de colores, tijeras, sacapuntas, pegamento, plasticolas de color, etc) y para reponer individualmente (cuadernos, tijeras, lápices negros); los juegos (de mesa, bloques, didácticos, pelota); los documentos (fichas, autorizaciones, boletines); el botiquín y otros elementos para las acciones de tipo atencional (los materiales de limpieza, los utensilios para la merienda, la radio, la estufa). También disponían de dos pizarrones, uno blanco y uno verde, y de una biblioteca con puertas de 50 cm de alto donde se hallaban los libros de cuentos enviados en el año 2005 por la Secretaría de Educación. Los bancos de los niños, aproximadamente 15, eran de distintos tamaños y formas, individual o de pareja con sillas, bancos con mesa incorporada y una mesa cuadrada para 4 sillas. Estos se cambiaban de lugar de acuerdo a las actividades, el comportamiento de los niños y sus deseos de innovar.

A comienzos del año 2006, el aula estaba recién pintada. En marzo, M colocó cortinas nuevas de color naranja con dibujos de jirafas en amarillo en la ventana grande. Su escritorio se ubicaba frente a la puerta, de espaldas a la ventana. Junto a ésta se hallaba un pizarrón verde, y sobre el mismo, la imagen de la Virgen de Luján. En la pared perpendicular, un pizarrón blanco y la biblioteca. En la pared lindante con la galería había una mesada con pileta utilizada para lavar los utensilios de la merienda, limpiar el aula y realizar algunas actividades plásticas. El siguiente diagrama muestra dicha distribución.

El aula de GN al comenzar el año



Con el transcurso de las semanas, el maestro trasladó el pizarrón verde desde la pared superior derecha hacia la pared perpendicular a ésta para evitar que los niños se distrajeran. En su lugar, colocó el armario grande y la biblioteca detrás de su escritorio, extendiendo las hileras de bancos frente al pizarrón.

Durante el receso invernal, el aula fue pintada nuevamente. Hacia fines de agosto, se colocó un tubo de luz y fue quitada la mesada. Un mes después, se amuró una más pequeña.

A lo largo del año, las paredes iban mostrando los recursos didácticos en uso y las producciones de los niños, como por ejemplo, los abecedarios y cuadros numéricos, los calendarios mensuales, los pósters sobre las fechas patrias, los banderines con los nombres de los integrantes del grupo.

Las primeras impresiones del investigador al ingresar al aula de GN eran de un ambiente cuidado, limpio, dispuesto y provisto para las actividades de enseñanza y aprendizaje.

2. El espacio del aula a través de la acción

En lo que sigue, se caracterizan las regiones²²⁷ distinguidas en el espacio del GN a partir de la ubicación de las personas en el aula, el tipo de interacción establecido entre ellas, los modos de uso de esa región para el desarrollo de las acciones correspondientes a las distintas esferas y el grado de visibilidad ante los otros miembros del grupo o externos al mismo. Este último se define con respecto a la medida en que la región se constituye frente a otros y en que, habiéndose configurado, resulta accesible a la percepción de quienes no participan en ella como actores. La descripción se acompaña de un esquema que muestra la distribución de los niños y el maestro en el aula.

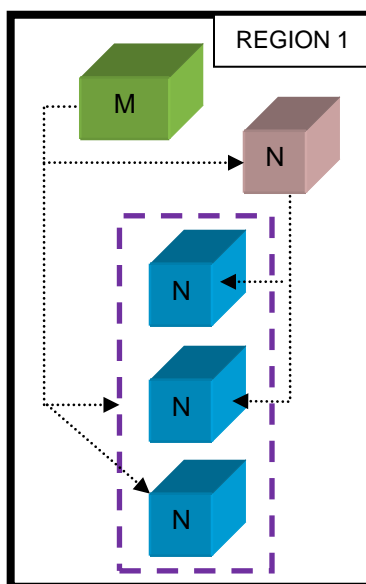
Luego, se describen los pasajes efectuados de una región a otra mediante los cambios de lugar o en la interacción en cuanto a las esferas de desarrollo de la acción y a los diferentes momentos del año.

2.1 Las regiones

Región 1

Los niños estaban sentados en sus bancos, dispuestos en hileras, y M de pie, sentado o detrás del escritorio o el pizarrón. El maestro se dirigía al grupo de niños, a cada uno sucesivamente o en respuesta a quienes hacían comentarios y preguntas. Mientras que los niños se dirigían, generalmente, a M.

Diagrama de la Región 1



²²⁷El concepto de región presentado se referencia teóricamente en Goffman (2006)

Esta región se configuró para desarrollar la acción en las diferentes esferas, a lo largo del año. En la esfera de la acción correspondiente a la enseñanza y el aprendizaje, esta región se configuraba sobre todo al inicio de las actividades para la presentación de la consigna, los recursos y las pautas de realización y para la distribución de los materiales. En la esfera organizacional, apareció para la planificación del tiempo diario o semanal en su forma habitual o con respecto a una modificación, por una parte. Por otra, para el establecimiento de las normas de comportamiento o la gestión del aula en apelación a ellas. En la esfera relacional y de la interacción, esta región solía configurarse cuando M proponía algún tema de intercambio, alentando la participación; cuando algunos niños organizaban un juego de rimas o bromas o cuando el grupo trataba algún evento significativo. En la atencional, se daba lugar cuando el maestro repartía las meriendas o indicaba a uno de los niños que lo hiciera y cuando controlaba los comunicados enviados a las familias.

Se trataba de una de las regiones más visibles pues el conjunto de los integrantes tenía fácil acceso a ella para participar activamente o para observar las acciones en curso. También lo era para las personas externas al GN debido a que el grupo solía configurarla rápidamente ante su presencia. Por ejemplo, para realizar una consigna de matemática frente a la asistente técnica de PGN.

M -parece apresurado- con movimientos rápidos va a su armario y saca un set nuevo de reglas -rompe el envoltorio de plástico-: -Tomen ustedes dos (a Cristian J y Carlitos, dándole a Carlitos una regla larga) comparten ésta. Ustedes ésta (a Jhonny y Cristian B, dejando sobre el banco de Jhonny una escuadra) vos Julieta compartís con Erwin (dándole un transportador a Erwin).

Erwin mira de reojo a Julieta. Julieta, sin mirarlo, mientras copia del pizarrón (en un tono tranquilo): -Yo tengo regla....

Erwin golpea el lápiz contra la tapa del cuaderno levantada. (7/3)

M se sienta en su silla, mira a los niños (en tono alto –como abriendo la conversación a todos-) -¿A qué hora se levantan ustedes, por ejemplo...vos Erwin?...

Erwin mira a M, se pasa la mano por la cabeza –como tímida o vergonzosamente-: -A las 8

M sonriendo (con expresión y tono de curiosidad y extrañeza): -¿y qué haces desde las 8, por ejemplo?

Erwin (rápidamente) mira a M con la cabeza baja: –Nada

M, cruzado de brazos, mira a Cristian B: - ¿y vos Cristian?

Cristian B inclinado hacia delante –parece a gusto respondiendo-: -A las 8...me quedo mirando la tele

M (tono de curiosidad): -¿y qué te quedás mirando en la tele?

Cristian B lo mira: - los dibujitos

Se percibe un clima atento -de cada niño respecto de la respuesta del otro-, tranquilo, de participación. Algunos niños parecen más avergonzados o tímidos en el momento de responder, pero no molestos, aburridos o disgustados cuando lo hacen. Parecen interesarse por lo que el compañero responde,

dejaron de hacer la tarea, miran a M y al compañero que le contesta, sonríen ante los tonos de extrañeza de M (7/3)

M se para y saca una hoja canson n°5 color celeste de una bolsa, la corta por la mitad (levanta la voz, dirigiéndose a todos): -Vamos a poner un cartel... (los niños levantan la cabeza de sus tareas -parece haberles llamado la atención el anuncio de M-) ¿cómo está el día?...Vamos a hacer un cartel (muestra la hoja celeste) que diga los distintos estados del tiempo (baja la voz, serio), digamos...soleado, templado...Algo para poner...(voz y expresión cansados) el primero que se les ocurra... “el día está...” ¿cómo?

Carlitos -soleado

M (anima su voz) (escribe) - soleado...otro puede ser...templado ¿no?

Cristian B mira a M escribiendo el cartel (en voz baja) -Sí

M -¿Otro? ¿Caluroso? (los escribe en el cartel) ¿otro?

Cristian B con el lápiz en la boca (en voz baja) -durmiendo

Julieta se ríe bajito, mirándome.

M (categóricamente) -No, pero el día durmiendo no está... (parece haberse quedado pensando) ¿nublado querés decir vos?...

Cristian B asiente –no lo percibo convincente-. M escribe y lee: -nublado... ¿otro?...

(...) M levanta el cartel de frente a los niños y lee de perfil (tono de voz medio, tranquilo): -El día está soleado”. Entonces quedó “El día está templado, el día está caluroso, nublado y lluvioso y frío”. Lo vamos a pegar acá (señala con la mano el extremo de la ventana junto al pizarrón)...ahí al costadito...ustedes se van guiando para poner cómo creen que está el día... (mira a Erwin, hace un gesto con la mano indicando que se acerque) vení Erwin por favor...

Erwin camina con la cabeza baja y en puntas de pie. M le entrega el cartel y mira a los niños: -Erwin lo va a pegar...

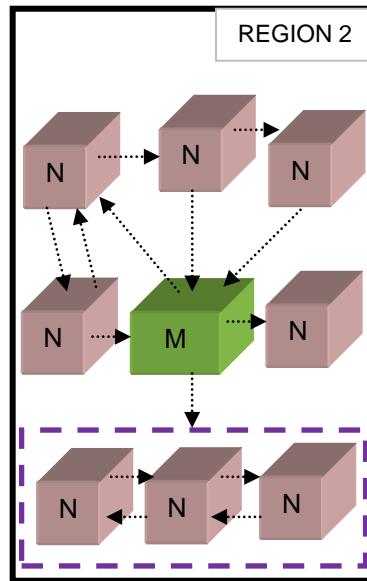
Erwin, sonriente, toma el cartel –parece muy contento de que M lo ha elegido para la tarea- y lo acerca al borde de la ventana para pegarlo (8/3)

(Fuente: crónicas de clase)

Región 2

El grupo de niños se ubicaba de pie alrededor del escritorio del maestro, que estaba sentado en su silla. La interacción circulaba entre los niños y entre ellos y M, uno a uno o en subgrupos.

Diagrama de la Región 2



Esta región se configuraba predominantemente durante el desarrollo de la acción en la esfera de la enseñanza y el aprendizaje y en la relacional y de las interacciones desde la mitad del año. En la primera, asociada al desarrollo y el cierre de las actividades. Por ejemplo, cuando los niños se acercaban a consultar al maestro que les respondía o los derivaba a un compañero próximo, o llevaban sus cuadernos a corregir, intercambiando sobre los resultados con otros niños mientras aguardaban a M. También cuando el maestro leía a uno o a varios un cuento elegido por ellos de la biblioteca a la vez que, cerca suyo, un subgrupo miraba y conversaba sobre otros libros. En la esfera relacional y de las interacciones, esta región surgió ligada a las iniciativas de conversación y juegos de los niños, a los que solían invitar a participar al maestro.

Su visibilidad estaba dada al grupo pues todos los integrantes se hallaban incluidos. En cambio, solían convertirla a la región 1 si ingresaba una persona ajena al GN.

Lucas gira sobre su pierna (lastimoso) -¡tengo hambre!... ¿profe no tiene hambre?

M ordena unos papeles y mira a Lucas (buen tono) -la verdad que tengo un poquito de hambre... a ver...

Los niños rodean el escritorio. Deisy se ubica a un lado de M y Lucas del otro. Cristian B y Erwin se acercan, como atraídos por la conversación y el clima alegre y desenvuelto. Ramón se levanta y mira a los niños y a M con los ojos bien abiertos y brillantes, como intentando captar todo lo que se dice.

Lucas (buen tono, suave) -¿no comió profe?

M niega con la cabeza y los mira (interesado) -¿ustedes tampoco comieron? (algunos niegan con la cabeza) Yo tampoco, ninguno comió.

Deisy levanta la mano, como orgullosa (tono medio) -yo sí comí

Los demás la miran. M -¿qué comiste?

Deisy (baja más el tono de voz) todos la miran -guiso de porotos

M sonríe (animado) -¡guiso de porotos! (Deisy asiente decididamente y el flequillo le cubre la frente y los ojos, parece animarse) ¡qué rico!

Cristian B (entusiasmado) -¡yo también comí: hamburguesa!

M abre los ojos, como demostrando que escuchó y asiente (17/7)

Ramón se agacha detrás de M y luego de mirar algunas tapas, extrae un libro de la biblioteca abierta, lo lleva a su banco y mira atentamente hoja por hoja, señalando imágenes, comentando para sí y sonriendo. Erwin lo observa y toma el libro que antes miraba Ramón y Cristian B, dejado sobre el escritorio, y lo hojea colocado de tal modo que M también puede mirarlo. M (suavemente)- Léelo Erwin sin levantar la vista -no sé.

En un micro clima entre Erwin y M, Erwin sigue mirando el libro, su gesto es serio y curioso. De tanto en tanto, le muestra a M una imagen: -profe mira...

Erwin (asombrado) levanta el libro: -¡mira el tren Lucas!

Lucas sale de la ventana y se acerca al escritorio, M está sentado entre Erwin y Lucas (buen tono) - ¿esos eran los trenes de madera, no profe?

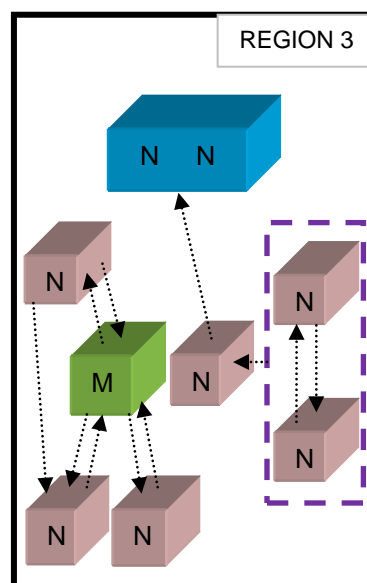
M les comenta algo, agrega comentarios son descriptivos, ampliatorios o explicativos de la imagen, en ocasiones le lee el epígrafe. Jhonny, de frente a ellos, hojea junto a Cristian B y a Pablo un libro sobre animales (27/11)

(Fuente: crónicas de clase)

Región 3

El maestro se sentaba en su escritorio, algunos niños se ubicaban alrededor suyo, otros formando fila y otros se apoyaban sobre la biblioteca, situada detrás. La interacción de los niños con M se establecía uno a uno o con un subgrupo, en simultáneo con el intercambio de los niños en parejas o subgrupos.

Diagrama de la Región 3



Esta región se organizó durante los diferentes momentos de realización de las actividades de enseñanza y aprendizaje a lo largo del año. En el inicio, ligada a la individualización de las consignas o la adaptación de su presentación a los ritmos de cada niño. En el desarrollo, por las consultas que los niños planteaban acerca de las pautas, los contenidos y los resultados parciales alcanzados, permaneciendo próximos para monitorear su trabajo fácilmente. Lo cual sucedía, con frecuencia, si se trataba de consignas o contenidos nuevos. En el cierre, su formación se asociaba a la evaluación final de las producciones por parte del maestro, acompañada de los comentarios y señalamientos de los niños que ya habían concluido la actividad.

Los integrantes del GN podían ampliar o restringir el grado de visibilidad del lugar que ocupaban en la región, de acuerdo a sus necesidades y situación, con respecto a otros miembros. Así, la ampliaban completando la actividad de pie junto al maestro o la reducían desplazándose a la biblioteca. Estas variaciones parecen relacionarse con que la región tendía a formarse cuando el maestro proponía una actividad más compleja y entonces la presentaba y asistía a su realización individualmente. También con que algunos niños preferían evitar que sus compañeros observaran sus dificultades y dudas y otros, por el contrario, optaban por recurrir a la ayuda de los demás.

Deisy se acerca al escritorio de M –que continúa escribiendo y ordenando papeles-, Erwin se para detrás con su cuaderno. Deisy le muestra el cuaderno a M y le pregunta algo en voz baja, levantando el cuaderno para que Erwin no pueda verlo.

M lo mira (distante): -No, este no

Deisy se sienta y mira su cuaderno (tono alto, desafiante):-¡Si está bien!

M (firme y sereno): -No, no está bien.

Deisy frunce el seño y mira de nuevo su trabajo.

Erwin que los observaba, se aproxima a M (tono alto y claro): -Profe ¿dónde está el 50?

M levanta la cabeza: -te doy una ayudita, está entre el 37 y el 40

Erwin se queda mirando el pizarrón y señala el número, M asiente (19/5)

Ramón se acerca al escritorio de M, que le explica en voz baja. Ramón apoya la fotocopia y trabaja de pie junto a M. Luego se acerca Cristian B y apoya sobre el hombro de M que parece señalarle el área donde buscar una palabra. Cristian B toma la fotocopia y la mira de cerca, de pie detrás de M. Se percibe un clima de trabajo, confianza e intercambio entre M y Ramón, entre M y Cristian B.

Cristian B le muestra apresurado la fotocopia: -acá profe...

M (aprobatorio): -muy bien, esto es galera... por acá está pantalón... si mirás.... (animándolo)

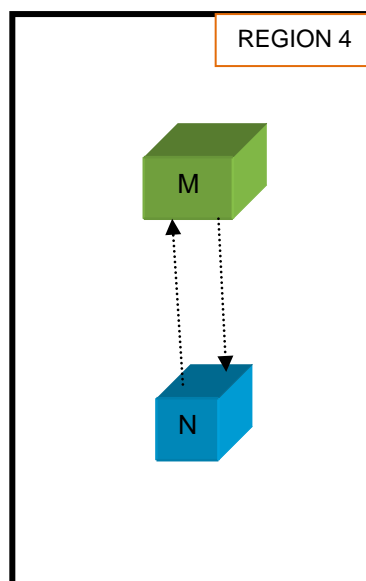
Cristian B se apoya sobre la biblioteca detrás de M y busca la palabra. Deisy se acerca al escritorio de M y balancea mientras éste le corrige la sopa. Lucas los mira. Luego Deisy se sienta y pega la fotocopia. Erwin se aproximó al escritorio con su fotocopia, Cristina B también se apoyó allí, M deletrea las palabras, los niños miran la fotocopia muy de cerca –como si fueran a encontrarla por mirarla de cerca-, sin moverse, parecen atentos a la pronunciación (17/7)

(Fuente: crónicas de clase)

Región 4

El maestro estaba en su escritorio y el niño junto a él o en su propio banco, interactuando uno a uno.

Diagrama de la Región 4



Esta región se configuró para el desarrollo de la acción en sus diferentes esferas, observándose a lo largo del año, en las relativas a la enseñanza y el aprendizaje, lo organizacional y lo atencional, y desde la mitad del año en la esfera relacional y de las interacciones. En el transcurso de la acción, los participantes permanecían en sus lugares, el niño se aproximaba al maestro, por iniciativa propia o respondiendo a su llamado, o M se acercaba al niño. En la enseñanza y aprendizaje, la región apareció vinculada a las adecuaciones efectuadas por el maestro y a las demandas de los niños. En el inicio de la actividad, cuando M presentaba una consigna y entregaba los recursos a un niño adelantado respecto al grupo o cuando respondía sus dudas sobre las pautas de realización relejendo juntos la consigna, por ejemplo. En el desarrollo, cuando el niño consultaba a M o éste lo asistía si observaba dificultades persistentes para continuar con la tarea, dándole información o indicándole el uso de los abecedarios o los cuadros numéricos, entre otras. En algunas ocasiones, el niño regresaba a su lugar para seguir con la actividad y en otras, lo hacía en el escritorio. En el cierre, cuando el maestro evaluaba el trabajo terminado con el niño a su lado.

En la esfera organizacional, la región se configuró respecto a la organización del tiempo y el espacio. En cuanto a la primera, para comunicar el grado y ritmo de avance de las actividades en curso, informando el niño y efectuando señalamientos y recomendaciones el maestro. En cuanto a la segunda, para habilitar cambios en el uso o la disposición del espacio, solicitando permiso el niño y sugiriendo alternativas el maestro. En la esfera relacional y de las interacciones,

estuvo asociada al intercambio sobre la vida cotidiana o un evento significativo vivido por el niño dentro o fuera del GN o la escuela. En la esfera atencional, servía al seguimiento de cuestiones administrativas como el control de los comunicados dirigidos a las familias y la recolección de documentos del legajo y a la asistencia del maestro cuando el niño sufría alguna dolencia física o requería ayuda para el arreglo personal.

La región se caracterizó por la reserva de la visibilidad ante el grupo debido a que los participantes efectuaban el intercambio al hallarse próximos, sin la presencia de terceros, y en un tono de voz medio a bajo. No obstante, el maestro pareció suspender esos recaudos, manteniéndose dentro de la misma región, para llamar la atención o sancionar al niño ante un incumplimiento de sus responsabilidades o de las normas de comportamiento. Algunos niños también lo hicieron en el marco de las conversaciones con el maestro sobre temas de la vida cotidiana dentro y fuera del GN.

Julieta mira a M (animada, habla rápidamente) -Yo no me pude sacar la foto porque no tengo tiempo...por la política y todo eso...

M, distraídamente -por el tema de la...

Julieta (impaciente) -la política...

M, acomoda fotocopias de documentos de los niños dentro de un folio, sonrío -¡Ah, por la política!... (mira a Julieta, divertido) ¿estás metida en política vos?

Julieta da vueltas su cartuchera, la sacude y usa como abanico mientras habla (tono seguro, desenvuelto) -¡Siii! Mi mamá me metió...

M sonrío, divertido -Ah, tu mamá te metió... ¿vos estás metida en política Julieta?...

Julieta sonrío (hace voz de bebé) -Sí, me estoy metiendo de a poquitito...

M levanta la cabeza -No te hagas corrupta ¿eh? ¿sabés lo que es ser corrupta?

Julieta baja la cabeza, se sonroja (voz baja) -No sé...

M serio -Tenés que ser honesta...ser derecha...honesto es una persona que es fiel a sus ideales...que es una buena persona...pero vos sos una buena persona, así que no hay problema...

Julieta mira a M (voz baja) -Yo la acompaño a los actos...a las marchas...y a mi como me gusta, escucho...

M, mientras acomoda los papeles -Como charla no te falta...sos bastante parlanchina..." (8/3)

Erwin se aproxima al escritorio de M y le muestra su cuaderno. M lee la adivinanza (distante): -es mayor que 30 y termina en 1.

Erwin señala con su lápiz un número. M asiente (atento): -Ahora, pinta ese número. (9/3)

M hace un gesto con la mano a Erwin indicando que se acerque (cansado): -A ver, traéme tu cuaderno... (M hojea el cuaderno, levanta la cabeza y mira a Erwin seriamente, firme, en voz alta) Te voy a explicar algo para que te quede claro: (M mira hacia los demás niños, abriendo los ojos) ¿vos ves que a algún otro le copio las cosas? (los niños miran a M y a Erwin durante unos segundos. Erwin baja la cabeza. M no levanta la voz, tono medio) Lo tengo que copiar porque vos te distraes. (rápidamente) Yo si viene la directora va a decir "¿por qué le escribe el nombre M?" y (se acerca a Erwin y lo mira a los ojos) yo lo tengo que aclarar: porque pierde tiempo... (seriamente, firme, mientras escribe en el cuaderno) Yo hoy esperaba a tu madre ¿por qué no vino?

Erwin lo mira, serio -Tenía que ir a trabajar.

M (impaciente, disgustado) -Hubiera firmado por lo menos... (hace un gesto con la mano, indicando finalización) Se corta recreo, se corta todo...

Erwin se sienta, serio, mira de reojo –con la cabeza baja- y comienza a copiar (9/3)

M se sienta y mira atentamente un libro. Erwin levanta la cabeza (contento) -¡Profe, conseguí uno!

M lo mira (parece cansado): -¿encontraste uno, a ver?

Erwin se acerca con la fotocopia: -sí, pantalón...

M chequea el hallazgo y le indica en voz baja -muy bien, ahora lo pintás y pintás el pantalón... Erwin (animado) se levanta y le muestra su cuaderno a M -Ya está profe

M lo observa (buen tono) -Bueno, te faltan los bordes...

Erwin pinta de pie junto a M, utilizando los lápices del vasito que está sobre el escritorio. (17/7)

M se levanta y toma un libro del armario grande, de regreso en el escritorio, se lo muestra a Jhonny, que lo aguardaba allí (buen tono) -Te doy el libro... (busca una página y la coloca de frente a Jhonny) vos tenés que leer el cuento... (Jhonny asiente) o que te lo lea alguien... y hacer el dibujo acá (mira a Jhonny, como buscando en su mirada la confirmación de que ha comprendido) (19/7)

M (buen tono) -Vení Pablo (cuando el niño se para junto a él, le entrega una hoja señalando el margen superior) pone la fecha, nombre, evaluación y completá este cuadro y vení.

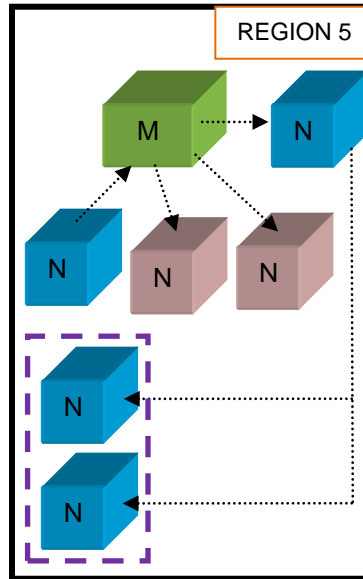
Pablo se sienta y mira la hoja, luego el cuadro de numeración detenidamente y comienza a escribir (27/11)

(Fuente: crónicas de clase)

Región 5

El maestro estaba en su escritorio o de pie junto a la mesada, el armario o la biblioteca; y uno o hasta tres niños de pie junto a él para continuar allí a lo largo del desarrollo de la acción o desplazarse entre los bancos de los compañeros o hacia otro lugar del aula. La interacción se establecía entre el maestro y los niños únicamente o entre ellos también.

Diagrama de la Región 5



Durante todo el año, esta región cobró forma, particularmente para la realización de acciones en la esfera atencional correspondientes al mantenimiento del aula y los recursos y a la asistencia de las necesidades físicas y materiales de los niños. Por ejemplo cuando el maestro solicitaba la colaboración de los niños para limpiar y ordenar el aula, guardar los recursos al finalizar el día y repartir las meriendas. Además se la observó en el marco de la preparación y la provisión colaborativas de las condiciones para dar curso a la acción en el resto de las esferas.

Se trataba de una región visible para el grupo. El maestro, ocasionalmente, reducía su accesibilidad al precisar la colaboración que necesitaba e indicar sus pautas a los niños convocados para efectuarla. En cambio, no se configuraba con frecuencia ante personas ajenas al mismo.

M -Así que (mira a Cristian J)... Cristian vamos repartiendo la merienda.

Julieta mira de reojo a Cristian J. Cristian J levanta la cabeza y mira –sorprendido- a M. Enseguida se dirige, animado, a la caja con las meriendas, apoyada en una de las mesas vacías –parece contento con que M lo haya designado, o con la tarea-.

M mira a Cristian J (buen tono) -Una para cada uno y una manzana.

Cristian J toma un paquete en cada mano y reparte. (9/3)

Mientras los niños terminan de copiar la consigna, M se acerca a su armario y cuenta y acomoda unas tiras de cartulina (buen tono): -Erwin y Cristian J vengan

Los niños se acercan enseguida. M le entrega las tiras de papel a Erwin: -Repartí una para cada uno (mira a Cristian J) Entrega una boligoma por banco y comparten.

Erwin y Cristian J se sonríen con entusiasmo por los materiales y comienzan a repartir los materiales entre los bancos. (27/4)

M convoca – Cristian B vení... Lucasvení con tu mochila... (mira a Deisy que permanece con la mochila abierta y ya ha recibido la merienda) ya está Deisy

Deisy regresa a su lugar y guarda los útiles, excepto el cuaderno. Cristian B se apresura y copia –¡Ya voy profe!

Lucas corre hasta la mesada y cuando Cristian B llega junto a él –Te gané Cristian

Jhonny toma su mochila y se acerca a la mesada. Cristian B coloca la mochila cargada de provisiones en su silla y trabaja en su cuaderno. (19/7)

M revisa, parece que no es preciso corregirle nada, se lo devuelve y lleva la última caja al armario, desde allí solicita (buen tono) –Erwin... (Erwin, que continuaba mirando hacia fuera por la ventana) haceme un favor, me guardas todos los lápices... Pablo borrame el pizarrón por favor...

Erwin ejecutivamente, junta los lápices, se fija debajo de los bancos y en el piso, cuando termina, lleva el vasito a M que lo coloca en el armario y lo cierra. Jhonny se aproxima a la mesada, cierra la bolsa de la basura y la saca al patio. (19/7)

M barre el aula (buen tono) -A ver Jhonny, la palita.

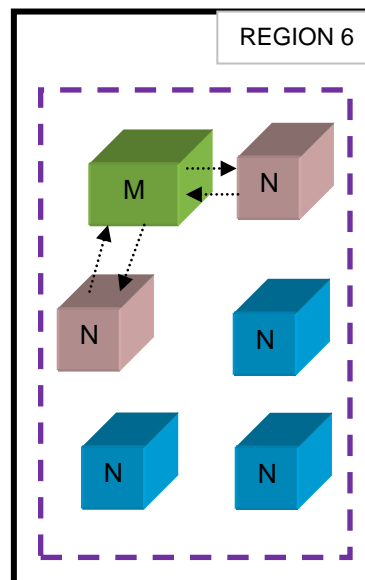
Jhonny deja el libro y enseguida acerca la palita ayudando a M a juntar la basura y colocarla en la bolsa, que se encarga de mantener abierta, luego cerrar y sacar al patio. (27/11)

(Fuente: crónicas de clase)

Región 6

El maestro estaba en su escritorio, un niño próximo a él, alguno en otro lugar del aula y la mayoría permanecía en su banco. A la interacción establecida en un comienzo entre un niño y el maestro se incorporaban algunos niños más mientras el resto permanecía observante.

Diagrama de la Región 6



Esta región fue observada especialmente en las esferas de la acción organizacional, a lo largo del año, y relacional y de las interacciones, desde mediados del año. En la organizacional, cuando el grupo trataba una falta a las normas de comportamiento hacia los compañeros o el maestro o bien al manejo en el CC y la Escuela X. Entre ellas, los tonos hostiles, el incumplimiento de un turno, el ingreso a un lugar no permitido. Por lo general, el maestro, los niños protagonistas del episodio y alguno más testigo o denunciante, participaban activamente de la interacción seguida atentamente por los demás. En la esfera relacional y de las interacciones, se formó para el desarrollo de un juego o un tema de conversación.

En virtud de estos usos, constituía una región de amplia visibilidad para el conjunto de los integrantes del GN que no solía formarse ante personas ajenas al grupo. A excepción de que éstas intervinieran directamente, dentro del aula, con respecto a un hecho ocurrido fuera de la misma. Por ejemplo, que los niños arrojaran una pelota a un lugar prohibido del patio o se pegaran.

Lucas se levanta y toma un fibrón del armario, raya el martes y mira a Cristian B, blandiendo el fibrón como una espada (buen tono pero como si no estuviera esperando una respuesta o confirmación) -yo subrayo por vos Cristian... marco eh...

Cristian B levanta su brazo haciendo un gesto para que se detenga (nervioso y molesto) -¡no! (se aproxima unos pasos al escritorio de M que está mirando un libro, con cada frase, L parecía regocijarse más) ¡profe lo va a marcar! (más tenso) decíle... me toca a mí!

Los demás niños no miran con aprobación la actitud de Lucas, sino que observan con aflicción a Cristian B. Jhonny señala el calendario: -¡Profe ya lo marcó!

Cristian B regresa a su banco con la cabeza baja. Se lo ve mal, apenado y lloroso. M mira hacia el calendario (molesto): -¿dónde lo marcó? (decepcionado) ¿Por qué lo marcaste vos Lucas?

*Lucas apoya el pecho sobre la mesa y mira a Cristian B burlonamente -parece querer hacer todo lo posible porque Cristian B llora, se ponga mal- y canturrea: -El Cristian tiene ganas de lloorar
Cristian B continúa con la cabeza baja pero no parece ofuscarse más de lo que ya está, al contrario, luego de la intervención de M parece más calmo, saca los lápices de su cartuchera y los acomoda sobre el banco. M (impaciente) -Lucas, abrí el cuaderno y copió (19/7)*

Deisy mira a Lucas (voz baja) -Dale apuráte

Lucas devuelve, sin darse vuelta -Apuráte vos

Deisy (peleadora) -Vos

Erwin de reojo -Apuráte vos

Lucas, dándose vuelta, amenaza -¡Te vamos a pegar Deisy, eh!

M molesto e impaciente se inclina hacia delante (levanta la voz) -¡La pueden cortar los dos! (Erwin en voz baja y breve "no", M baja la voz, la misma seriedad y firmeza)... se van a quedar acá adentro, en serio se los digo, basta ya.

Erwin murmura -Deisy le había dicho a él

M acomoda unas hojas (tono medio, serio) -Calláte Erwin

Erwin responde nuevamente murmurando y con la cabeza baja, en posición de escribir -No me callo M asoma la cabeza detrás de Jhonny –que está de pie junto al escritorio- (en voz muy fuerte, y con expresión de enojo, un tono que en sí mismo parece decir “eso es inadmisibile”) -¡EHHHHH!... ¿qué te pasa? Estás muy gracioso vos últimamente.

Un silencio como un manto de nieve o una helada cayó sobre el aula. Erwin no levanta la cabeza, cuando M deja de mirarlo –luego de mantener sobre él una mirada directa y sancionadora- levanta un hombro (19/7)

Erwin levanta la cabeza -profe a la noche perdiste vos... River perdió...

Lucas agita su brazo hacia M –como si estuviera en la hinchada- ¡gallina, gallina!

Erwin se suma -gallina perdió

M se dirige al armario grande y levanta un hombro, como diciendo “qué vamos a hacer”. Lucas se da vuelta entusiasmado: -¿viste que el gol de... (nombra a un jugador)

Erwin hace una seña con el brazo –parece que indicando cómo fue la pelota-: -¡siii! ¡viste!

Pablo los observa con interés. Cristian B, que había seguido a M en su trayectos por el aula, se para en el medio del pasillo, y lo señala: -Gallina... (señala a otro de los niños) gallina... bostero... bostero... (los niños levantan la mano adhiriendo al equipo que les corresponde)

M se da vuelta (buen tono): -¿miraste el partido Erwin vos... te gustó?

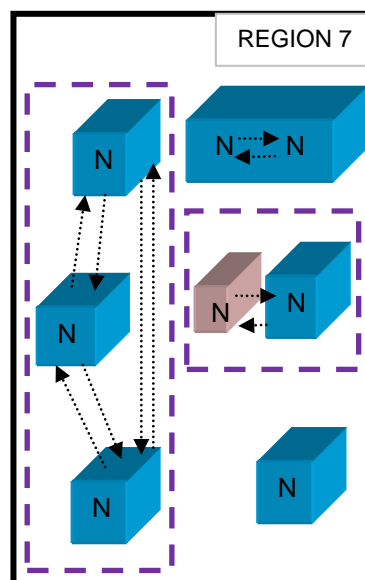
Erwin animado: -¡sí! (19/7)

(Fuente: crónicas de clase)

Región 7

Una pareja o un subgrupo de 3 a 4 niños permanecían en sus bancos, próximos entre sí, o se desplazaban hacia uno de ellos o hacia otros lugares del aula (la mesada, los armarios, la biblioteca) a lo largo de la realización de la acción y mientras interactuaban uno a uno o entre todos los participantes de la región.

Diagrama de la Región 7



Su configuración apareció para el desarrollo de la acción en las esferas de la enseñanza y el aprendizaje, la relacional y de las interacciones y la atencional, a lo largo del año. En la primera esfera, durante el momento del desarrollo de las actividades, cuando los niños se consultaban sobre las pautas y el grado de avance, y el momento de cierre, luego de que el maestro corrigiera el cuaderno a uno o a todos ellos, cuando confirmaban los resultados o se mostraban las producciones y las notas obtenidas. También durante el momento de la lectura libre, cuando los niños se convocaban para mirar juntos algún libro de interés. Además, respondió a la necesidad de compartir algunos recursos para realizar las consignas. En la esfera relacional y de las interacciones, se ligó al intercambio sobre temas de la vida cotidiana dentro y fuera del GN, el dibujo libre, los juegos de mesa, físicos (pulseadas, mojarse con agua) y con objetos (explotar una bolsa, arrojarse un útil, perseguir un insecto), por una parte. Por otra, al tratamiento de un conflicto entre compañeros o de un evento significativo que involucrase a M. En la esfera atencional, sirvió al mantenimiento de la limpieza y el orden del aula y de los recursos empleados para la merienda y la higiene personal.

Si bien se trataba de una región visible para el resto de los integrantes del GN, el acceso de otros niños a ella estaba supeditado a que los participantes en la misma lo permitieran. Su visibilidad ante personas externas al GN se mantenía en el marco de la acción en la esfera de la enseñanza y el aprendizaje y la atencional pero la región tendía a disolverse si correspondía a una acción de la esfera relacional.

Cristian J le hace un comentario en voz baja a Erwin. Erwin le muestra el suyo: -Mira mi nombre es así...

Cristian J lo mira (...) Cristian J dejó sus pinturitas sobre su banco. Erwin las toma y pinta parado junto a él. Cristian B se da vuelta y toma una pinturita de Cristian J apoyada sobre el banco de Erwin. (...)

Cristian B se para junto a Jhonny y mira su cuaderno (buen tono): -Esto (señala algo en el cuaderno de Jhonny) y después va... (señala algo en el pizarrón).

Jhonny mira su cuaderno, luego el pizarrón, borra y copia nuevamente.

(...) Carlitos se acerca al banco de Cristian J y le señala, sonriendo -tímidamente- una pinturita.

Cristian J se la ofrece levantando las cejas. Carlitos la toma sonriendo -parece muy contento- y regresa a su banco. Cristian J se acerca y le muestra una pinturita (amable, buen tono) -¿la necesitás?

Carlitos asiente sonriendo -parece sentirse bien con el gesto de Cristian J-.

(...) Jhonny se sienta de costado y mira el cuaderno de Cristian J, toma el paquete de galletitas, lo aprieta y agujerea con el lápiz, haciendo una explosión. Erwin se ríe. Jhonny mira a M -que continúa conversando- y luego se ríe -supongo que al comprobar que M no había oído o prestado atención al suceso-. Erwin lo imita pero no logra producir el mismo sonido y le da su bolsita a Jhonny: -¿me hacés?

Jhonny aprieta la bolsita y la pincha produciendo el ruido. Ambos se ríen. Jhonny mira de reojo a M - parece pendiente de su actitud-, luego a Cristian J (animado): -¿a ver el tuyo?

Cristian J le entrega su bolsita. Jhonny la rechaza: -Vos

Cristian J la infla y logra hacer el ruido. Los tres niños se ríen, divertidos –me parece que más divertidos aún por hacerlo en el aula con la posibilidad de que M los vea-. (9/3)

Jhonny le muestra como pinta su fotocopia a Cristian B, comparten los lápices e intercambian en voz baja. Jhonny canta mientras pinta, parecen llevarse bien. Milton se acerca a su mesa y los mira, Jhonny extiende su brazo donde se apoyó Milton (molesto, sin mirarlo): -No molestes que estamos pintando. (23/3)

Jhonny y Lucas se toman del cuello y forcejean, luego juegan una pulseada. Erwin se para junto a ellos y sigue el juego que gana Lucas, parece muy ansioso por su turno. Erwin y Lucas se toman de las manos, Jo los detiene (animado): -¡para, para! (mira a Cristian B) ¡Cristian, Cristian! vos decí quién gana

Cristian B apuesta –Lucas (y se acerca a observar el enfrentamiento)

Jhonny anima agitando el brazo -¡Dale duro, dale duro!

Erwin pierde, Cristian B y Lucas aplauden, Jhonny sonrío. Erwin se retira vencido y amaga a Ramón – público de la pulseada- con un cabezazo.

Luego se da vuelta y comenta a Erwin (con entusiasmo pero tranquilo): -¡qué golazo el de cabeza!

Erwin sonrío y mueve su lápiz: -¡siii!

Siguen comentando sobre el pase de jugadores de un equipo a otro. (19/7)

Lucas pregunta al grupo alrededor del banco de Pablo y Cristian J -¿la Deisy si vino?

Cristian J le responde-Sí, vinimos Julieta, Deisy, Cristian, yo... Erwin no vino

El grupo se concentra en torno a Pablo y Cristian J y el tono de la discusión se eleva progresivamente, van y vienen las acusaciones verbales y gestuales. Erwin (peleador) - ¡si vineee! ¿No Jhonny que vinimos los tres?

Jhonny asiente. Cristian J mira a Pablo y enumera impasible -no, vinimos Julieta, Deisy, yo, Cristian...

Erwin (enojado) estira su brazo hacia atrás –como si indicara que no le importa o no sirve lo dicho por Cristian J: -¡calláte! ¿vos qué sabés?

Cristian J con un gesto despectivo hacia Erwin (firme): -si sé...

Lucas regresa a su lugar, luego de endilgarle a Cristian J: -¡mentiroso! (19/7)

Erwin toma la escoba de atrás del armario y barre el aula. Lucas se acerca a él y yendo hacia la ventana, le susurra (díscolo, burlón): -Sos una mujer

Erwin se ríe y coloca la escoba sobre un banco, sale al patio. Cristian B lo sigue. Lucas y Pablo juegan forcejeando, riéndose. Jhonny toma la escoba dejada por Erwin y comienza a barrer. Lucas también lo hace con otro escobillón. Se levanta bastante tierra y el aire se nubla.

(...) Erwin señala la zona entre su banco y el pasillo: -¡profe acá está sucio!

Jhonny toma la palita. Lucas se levanta y va tras Jhonny (quejoso): -¡Jhonny qué hiciste!... ¡mirá todo esto que dejaste acá!

Jhonny (buen tono) sin amedrentarse: -¿cuál?

Lucas barre y Jhonny junta el polvo, trabajan juntos sin discusiones (19/7)

El clima es de intercambio, no se superponen, no se pelean ni gritan, observan, comentan, preguntan...

Ramón (animado): -¡mira la piña Lucas!

Lucas mira y señala (atento, buen tono): -mira que piña le dio.

Jhonny deja su cuaderno y se une al grupo. Lucas señala uno de los trenes en el libro que mira Erwin (animado) -mira, mira el tren...

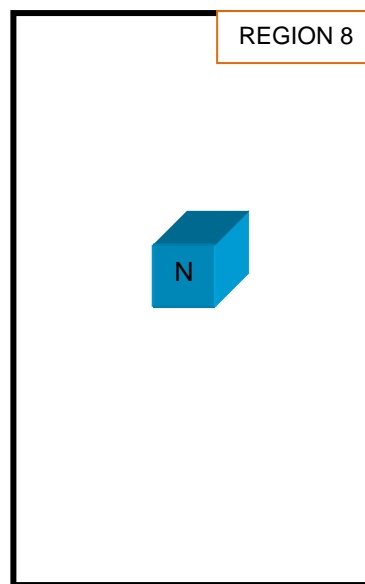
Erwin agrega asombrado: -joh, mira! (27/11)

(Fuente: crónicas de clase)

Región 8

Un niño se ubicaba en su banco y con menor frecuencia, junto a la ventana, el armario o la biblioteca, sin interactuar con otros.

Diagrama de la Región 8



Esta región se configuró respecto de las esferas de la enseñanza y el aprendizaje, durante el desarrollo de las consignas y la lectura o el dibujo libres, y en la esfera atencional, para el consumo de la merienda, durante todo el año.

Su visibilidad dependía del estilo de cada niño y de su situación como de quien se acercaba a ella. Con lo cual, podía ocultar lo realizado o permitir su observación por otros.

Jhonny pega cuidadosamente los pedacitos de papel sobre las letras. Carlitos lee silenciosamente la lectura del libro con la cabeza sobre sus brazos -parece estar cómodo, relajado en esa posición-. Cristian J regresa a su banco, abre el cuaderno y mira su dibujo.(7/3)

La portera pregunta quien quiere yogur, todos los niños levantan la mano con entusiasmo. Comienza a servir y repartir los vasos. Deisy extiende un mantelito sobre su banco donde apoya el vaso y come el alfajor. Cristian J cierra el cuaderno y lo coloca debajo del banco para recibir la merienda. Jhonny come mirando unas figuritas en su banco. Se los ve tranquilos. (19/5)

Pablo pasa las páginas de otro libro hacia delante y atrás, parece estar buscando algo, algunas veces se detiene y parece leer algunas líneas de las lecturas. Erwin hojea su libro con las piernas apoyadas en el canasto de alambre debajo del asiento, hace voces en voz baja. (17/7)

Lucas toma las piezas sueltas sobre la hoja y se sienta en su lugar, mueve las figuras, las observa como evaluándolas y luego las pega. (27/11)

(Fuente: crónicas de clase)

2.2 Los pasajes

Los pasajes de uno o más niños de una región a otra se efectuaban mediante los cambios de lugar o en las modalidades de interacción. A través del pasaje, la región de salida podía disolverse o permanecer con la participación de niños que siguieran en ella. Mientras que la región de llegada ya se hallaba constituida o bien se configuraba a partir del pasaje del niño.

Estos pasajes se efectuaban durante **el desarrollo de la acción en una esfera** determinada apareciendo como un medio para llevarla a cabo. Por ejemplo, el niño pasaba de la región 7 donde estaba comenzando con la consigna a la región 4, para consultar al maestro sobre una duda persistente. Los pasajes también se producían al cerrar la acción en una esfera para iniciarla en otra. Por ejemplo, terminar la merienda cada uno en la región 8 y pasar a la región 2 convocados por el maestro para realizar una actividad de plástica, o de la región 4 al concluir una conversación con el maestro a la región 6 para repartir los libros. Por último, los niños pasaban de región sin haber concluido la acción que estaban llevando a cabo en esa esfera. Por ejemplo, el niño pasaba de la región 6 donde esperaba en la fila para consultar al maestro sobre las pautas de una consigna a la región 7, para jugar con un compañero frente a la ventana.

Durante **los primeros meses del año**, los pasajes de una región a otra respondieron con frecuencia a la mediación del maestro que los proponía, solicitaba o alentaba y en menor medida a la iniciativa de los niños.

Para el desarrollo de las acciones en la esfera de la enseñanza y el aprendizaje, prevalecieron los pasajes de los niños desde la región 8, donde cada uno realizaba la consigna, hacia la región 4, para solicitar o recibir la asistencia del maestro, o hacia la región 1, cuando M se dirigía al grupo total para presentar una nueva consigna o efectuar aclaraciones a la que estaba en curso. En menor medida, se producían pasajes hacia la región 3.

En la esfera organizacional, los niños pasaban sobre todo desde las regiones 8 y 4 a la 1 cuando el maestro introducía o extendía al grupo el planteo de alguna de las cuestiones que hacían al marco de trabajo en el GN.

En la esfera relacional y de las interacciones, los niños solían pasar de la región 8 hacia la región 1 por la convocatoria del maestro a participar del intercambio sobre diferentes temas de conversación o a prestar atención al tratamiento de algún evento significativo y hacia la región 7, para jugar entre ellos, generalmente, en parejas.

En la esfera atencional predominaron los pasajes de los niños desde la región 8 hacia la región 5 en respuesta a la solicitud de colaboración del maestro para el mantenimiento del aula, la recolección de documentos o la distribución de las meriendas.

Desde mediados del año, los pasajes observados en los primeros meses ya se efectuaban no sólo movilizados por el maestro sino también por la iniciativa de los niños.

A los pasajes identificados se agregaron los que siguen. En la esfera de la enseñanza y el aprendizaje, desde las diferentes regiones hacia la región 1 para la presentación de la consigna. Desde allí o desde la región 8 donde cada uno había comenzado, pasaban a las regiones 3 y 4 a medida que desarrollaban la actividad y requerían la asistencia del maestro. Generalmente accesible en el escritorio, para las consultas y el monitoreo de sus avances. Luego de las correcciones finales, el grupo solía pasar gradualmente a la región 2 para los intercambios sobre la actividad realizada u otros temas.

En la esfera organizacional, aparecieron con mayor frecuencia, los pasajes desde diferentes regiones pero sobre todo desde la región 7 hacia la región 6 mediante la intervención del maestro, por iniciativa propia o en respuesta a la demanda de uno de los niños ante las faltas en las normas de comportamiento de los compañeros o en el uso de los espacios compartidos con el Centro Comunitario. Durante el tratamiento de estos hechos, el grupo podía pasar a la región 1.

En la esfera de las interacciones, durante las conversaciones y los juegos predominaban los pasajes hacia la región 7 y con respecto a la esfera relacional para el tratamiento de los eventos significativos, continuaron prevaleciendo los pasajes hacia la región 1.

En la esfera atencional, fueron habituales los pasajes a la región 5 por el llamado del maestro a la colaboración en el ordenamiento del aula o en la distribución de las meriendas.

En los últimos meses, los pasajes distinguidos para cada esfera se dieron por la mediación del maestro o la iniciativa de los niños, en igual medida.

Pasajes desde la región 4 a la región 6

M, de pie junto al pizarrón parece revisar lo que escribió, Erwin (despreocupado, tono alto): -¡Profe, me olvidé mi lápiz!

M se aproxima al armario (buen tono): -ahora te doy uno... (regresa al escritorio y le extiende un lápiz a Erwin)

Erwin señala los pies de Deisy (animado): -¡Deisy se compró botines!

Deisy lo mira sonriendo y chupando su lápiz. M la mira (animado): -¡Qué lindas zapatillas Deisy! (17/7)

Pasajes desde la región 4 a la región 7

Erwin (agotado) -profe ¿dónde está camisa?

M (irritado) -buscala Erwin, sino qué gracia tiene.

Erwin baja la cabeza, parece abochornado, avergonzado. Lucas se levanta y acomoda junto a Erwin (buen tono) -acá Erwin... ca...mi...sa (señalando en su fotocopia)

Erwin lo observa y pinta la suya. Lucas regresa a su lugar (jactancioso, voz alta) -Yola busco y la encuentro (17/7)

Desde la región 8 a la región 4

Erwin (animado) se levanta y le muestra su cuaderno a M -Ya está profe

M lo observa (buen tono) -Bueno, te faltan los bordes...

Erwin pinta de pie junto a M, utilizando los lápices del vasito que está sobre el escritorio. (17/7)

Erwin se acerca con la fotocopia al escritorio (atento) -¿profe esto hay que contar?

M (buen tono) -Solamente los juguetes, eso es un cajón.

Erwin regresa zapateando a su banco. (19/7)

Desde la región 8 a la región 5

M saca punta al lápiz con un cutter y se lo devuelve a Pablo que continúa copiando, luego toma meriendas y va llamando a los niños -Erwinvení con tu mochila....

Coloca sándwiches, fruta y galletas, Erwin sonríe cuando regresa a su banco como si llevara un tesoro y fuera el privilegiado. M, mientras continúa acomodando las meriendas, le pide (tono bajo, bueno) - traeme el cuaderno de Deisy, Lucas, Cristian B, Jhonny, Cristian J...

Erwin pasa por los bancos –parece sentirse bien con la tarea encomendada- toma el libro de Cristian J, el de Jhonny –que estaban sobre el banco- Deisy le alcanza el suyo (19/7)

Desde la región 8 a la región 7

Lucas tamborilea con su lápiz, se acerca al banco de Jhonny con paso vacilante -¿por dónde vas vos?

Jhonny le muestra el cuadro de numeración que está completando.

Lucas lo observa (buen tono pero parece ansioso) y levanta su cuaderno -¿es de acá?

Jhonny (buen tono) -No (sigue con su tarea). (27/11)

Desde la región 3 a la región 7

Pablo se acerca al escritorio y señala el pizarrón (buen tono) -¿toda la fecha que hay ahí?

M le señala el primer renglón (atento) -el día, ahí, sí.

Lucas (mal tono) bracea violentamente -¡Correte Erwin! (Erwin continúa mirando su hoja, parece no haberlo escuchado, Lucas más violento) ¡Erwin, correte!

Erwin se coloca detrás de M, con un movimiento atemorizado o sometido. Pablo antes de regresar a su banco, mirando a Lucas (firme) –Dejalo(27/11)

(Fuente: crónicas de clase)

3. El espacio como condición de un EEA

Con base en los análisis precedentes se entiende que el espacio del aula operó como condición de la existencia de un EEA en el GN caso.

En lo material se caracterizó por hallarse cuidado, limpio, dispuesto y provisto como resultado de la atención que le dedicaban el maestro y los niños demostrando el valor dado al mismo. Estos aspectos se revelaron útiles para el desarrollo de la acción en las diferentes esferas, particularmente la de enseñanza y aprendizaje.

En la configuración y continuidad de su modo de organización y empleo jugó un papel clave el estilo del maestro. En particular, por dedicarse a prepararlo y proveerlo para dar curso a la acción, asignar funciones en ello a los niños, adecuarlo según sus diagnósticos sobre los procesos individuales y el devenir grupal y mantener las pautas generales de empleo, como la libre circulación y la diversificación del uso, no obstante las modificaciones introducidas.

Ese modo de organización y empleo del aula se caracterizó, según la descripción del espacio mediante las regiones y los pasajes ha permitido advertir, por la estabilidad, la apertura y la adaptación.

La **estabilidad** estaba dada por las **garantías sobre el lugar material**²²⁸ que procedían, por una parte, de su asignación al GN por el convenio celebrado entre el CC, el PGN y la Escuela X. Por otra parte, de los antecedentes históricos de esta asignación y de la disponibilidad de las instalaciones y el mobiliario así como de la propiedad del GN sobre los recursos didácticos guardados en ella. La estabilidad también estaba dada por el mantenimiento o **la permanencia** de los otros dos rasgos distintivos de la organización y el empleo de esta aula por los integrantes del GN.

Uno era la **apertura**²²⁹ para explorar y modificar ese espacio que apareció posibilitada por **la ausencia de barreras** a la experimentación y el cambio. Así como por **la ausencia de jerarquías** entre las opciones en juego y aquellas efectivamente tomadas por los niños.

Se trataba de un espacio no clausurado por las prescripciones, las demandas o las prohibiciones fijadas por el maestro. Ni tampoco privatizado por la competencia, los reclamos o los juicios de los compañeros. Los niños accedían e intervenían en la configuración de las regiones, con y sin la mediación de M, limitando o invitando a los demás a participar de ellas. De hecho, se observaron variantes en la ubicación y el uso como en el grado de visibilidad de cada una. Asimismo, los pasajes entre regiones no seguían una secuencia previamente determinada o pautada.

De acuerdo a lo observado, la estabilidad y la apertura del espacio así caracterizados concurren a que su adaptación al devenir del grupo y a los procesos y estilos individuales en el desarrollo de la acción²³⁰ se fuese constituyendo en el tercero de sus rasgos distintivos.

Este rasgo se puso de manifiesto en que, a medida que pasaba el tiempo, los niños fueron tomando la iniciativa en la configuración de las regiones introducidas por el maestro, introduciendo opciones, generando nuevas regiones y mostrando preferencia por unas sobre otras. También en que comenzaron a utilizar el pasaje de una región a otra para llegar a una tercera, atenuándose la fijación a una región determinada. En estos movimientos parecían conjugarse las exigencias y las pautas de la acción en curso, las elecciones de compañía, el estado de ánimo y los ritmos personales junto a otros elementos como las propuestas del maestro y, posteriormente, de los compañeros. Por eso, se entiende que a través del recurso a una región dada, cada integrante estaba comunicando sus demandas, intereses y valoraciones con respecto a él mismo y a los demás.

Por estas vías se fue construyendo un conocimiento personal y compartido sobre la organización y el empleo del espacio²³¹ al que los niños apelaban al momento de dar forma o participar de una región o de efectuar un pasaje con los fines de solicitar colaboración, brindar ayuda, buscar compañía y dar apoyo.

²²⁸Se tienen en cuenta las consideraciones teóricas al respecto de Winnicott (1990) y Fernández (1996)

²²⁹Los fundamentos teóricos corresponden a Manoni (2000) y Kaës (2002, 2005)

²³⁰Especialmente se tiene en cuenta la conceptualización de Winnicott (1990, 1993, 2003)

²³¹Desde la perspectiva de Goffman (2006) y de Watzlawick (2002)

Con referencia a los desarrollos señalados, los materiales permiten pensar que tanto las experiencias compartidas con el grupo o el maestro como aquellas ocurridas en su ausencia les sirvieron a los niños para disminuir sus inhibiciones y temores en el uso y la circulación por el aula. A la vez que para incrementar su contacto y ensayo con una mayor variedad de regiones. Durante el transcurso del año, cada niño fue probando diferentes formas de organización y empleo del espacio²³², confrontándolas con las del maestro y los compañeros, identificando las que les resultaban más útiles al desarrollar la acción en las diferentes esferas y retomándolas con creatividad de acuerdo a sus necesidades, estilo y situación²³³.

Desde esta perspectiva, se plantea que el espacio del aula se constituyó en un **tercer elemento**²³⁴ entre el niño y la realidad interna y externa. Es decir, entre el niño y la acción, el maestro y el grupo, y los modos individuales de organizar y emplear el espacio fijados por las experiencias previas, aquellos compartidos con los integrantes del GN y los que incorporaba a través de su experiencia allí.

Bajo este carácter, el espacio operó como un **mediador de la relación** entre los niños y el maestro que sirvió al enlace grupal.

Asimismo operó como un **mediador de la acción** en su inicio, desarrollo y cierre en las esferas de la enseñanza y el aprendizaje como en la organizacional, atencional, relacional y de las interacciones, contribuyendo especialmente a dar continuidad a los procesos.

En virtud de estos rasgos y operatorias²³⁵, los niños tuvieron experiencias satisfactorias y constructivas con el espacio del aula que, como se fue señalando, concurrieron al gradual abandono de los modos inhibidos, repetidos y restringidos de organizar y emplear el aula observados al comenzar el año.

A través de estas experiencias, cada niño fue incorporando y construyendo modos de organizar y emplear el espacio que les eran efectivos para llevar adelante sus acciones. Con lo cual resultaban favorecidos los procesos individuales de aprendizaje implicados en la misma. A lo cual concurrió la experiencia misma de los niños de poder organizar y emplear el espacio en ese sentido positivo al propio aprendizaje.

²³²Se toman los aportes de Barbier (1998, 2000); Kaës (1985, 2000); Mendel (1971, 1974, 2004)

²³³Según los planteos de Manoni (2000); Kaës (2002, 2005), Dejours (1992) y Winnicott (1993, 2003)

²³⁴De acuerdo a las formulaciones de Manoni (2000, s/d) y de Winnicott (2003)

²³⁵Las referencias teóricas de este planteo corresponden a Erikson (1993); Winnicott (1990); Manoni (2000) y Mendel (1971, a y b)

CAPITULO 14 EL TIEMPO DE LA JORNADA DIARIA

Siguiendo, la línea tomada para el abordaje del espacio²³⁶, el tiempo de la jornada diaria en el GN se contempla aquí como una condición estructurante de la acción en tanto ya dada o establecida y en cierta medida, no modificable. También se lo mira como un resultado del estilo del maestro y del estilo de funcionamiento del grupo, en tanto expresión de las cualidades reiteradas de la acción en la esfera de la enseñanza y el aprendizaje, organizacional, relacional y atencional²³⁷. A la vez que se lo toma como una condición operante sobre el desarrollo de la acción.

Desde esta perspectiva, se comienza con la descripción de los momentos a través de los cuales pareció organizarse el transcurso de la jornada y continúa con el análisis de los modos de sucesión entre ellos para concluir con la identificación de los rasgos que han asumido la organización y el empleo del tiempo de la jornada diaria en este GN y de sus relaciones con la existencia de un EEA allí.

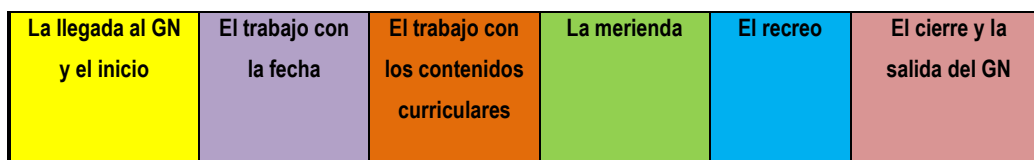
1. Los momentos de la jornada diaria

El tiempo diario comprendía la franja de las 13.00 a las 17.00 horas (240 minutos) correspondiente al turno tarde de la jornada simple en el nivel primario común en Ciudad de Buenos Aires. La duración efectiva promedio en el GN fue de 238 minutos.

Según los análisis efectuados, el transcurso de la jornada se organizó en momentos caracterizados por diferentes modos de empleo del tiempo. Cada momento se define, entonces, por ocupar un lapso de tiempo dado más o menos prolongado y constante que se distingue de los otros por el predominio de una o dos esferas de la acción sobre el desarrollo de las restantes.

Los momentos identificados son: la llegada al GN y el inicio; el trabajo con la fecha; el trabajo con los contenidos curriculares; la merienda; el recreo; el cierre y la salida del GN. La línea que sigue los ubica siguiendo el orden de su transcurrir.

Línea de tiempo por momentos de la jornada diaria



²³⁶Los fundamentos teóricos de esta propuesta de análisis corresponden a Fernández (1994, 1998)

²³⁷Este esquema de análisis combina el esquema de análisis empleado para el abordaje del estilo del maestro en el capítulo 12 con el esquema propuesto para el estudio de la dinámica de la acción de los niños en el capítulo 16 donde se definen las esferas del aprendizaje, organizacional, atencional, de las interacciones y relacional.

Cada uno de estos momentos se describe teniendo en cuenta sus rasgos distintivos junto a los cambios observados a lo largo del año.

1.1 Descripción de los momentos de la jornada

La llegada al GN y el inicio

Este momento ocupó un lapso de tiempo promedio de 24 minutos a lo largo del año. Durante su transcurso, el grupo hizo foco sobre el desarrollo de acciones en la esfera relacional y la atencional. Ambas parecían orientadas a preparar las condiciones requeridas para recibir a los integrantes y comenzar la jornada, con entusiasmo y mediante la colaboración.

Dentro de la esfera relacional, las acciones consistieron en los intercambios acerca de los miembros presentes y ausentes y acerca de las expectativas, preocupación e intereses con respecto a su llegada. También los saludos de bienvenida, a partir de la mitad de año, los juegos de escondidas de los niños o de sus mochilas, que colocaban a M en el lugar del buscador, y las conversaciones sobre la vida cotidiana fuera del GN como por ejemplo, un programa de televisión, un partido o un suceso ocurrido en el barrio (corte de luz, incendio).

Las acciones en la esfera atencional correspondieron al arreglo y el mantenimiento del aula en sus aspectos materiales para que fuese un espacio confortable, limpio, seguro y provisto de recursos. Luego, al seguimiento de las cuestiones administrativas por parte del maestro.

En las primeras semanas de clases, M llevó adelante las acciones de ambas esferas, organizándolas, solicitando la colaboración de los niños o animando su participación. Con el paso del tiempo, ellos mismos asumieron el desarrollo de estas acciones sin la mediación del maestro.

Si bien el foco de la acción recayó sobre lo relacional y lo atencional, el grupo también realizaba acciones en la esfera organizacional. Unas se ligaron, en particular, a la planificación general de la jornada anticipada por el maestro y enriquecida con las consultas y los agregados que aportaban los niños, transcurridas las primeras semanas de clase (el trabajo sobre los contenidos curriculares, la asistencia a la Escuela X, la visita de la asistente, las actividades de plástica). Otras se ligaron al establecimiento de las responsabilidades y las normas de comportamiento cuando el maestro, y más tarde los niños, recordaban el horario de llegada, marcaban el debido saludo o solicitaban los materiales o los recursos encargados con antelación.

Transcurridos los primeros meses, los niños fueron introduciendo, además, la esfera de la enseñanza y el aprendizaje anunciando, por ejemplo, los resultados o las dificultades enfrentadas con la tarea encomendada para la casa.

El trabajo con la fecha

Este momento transcurrió en un lapso promedio de 46 minutos, en el año. A lo largo del mismo, el grupo se focalizó sobre las acciones en las esferas de la enseñanza y el aprendizaje y organizacional a través de cuyo desarrollo los niños fueron ocupando gradualmente el rol de

alumnos de este GN. Excepto ante un evento crítico cuyo tratamiento por el grupo, desde la identificada como esfera relacional, relegó el desarrollo de las acciones en las esferas restantes.

En la esfera de la enseñanza y el aprendizaje, las acciones comprendieron la escritura de la fecha, la entrega y evaluación de los deberes y la preparación de los recursos para las consignas siguientes, habitualmente desarrolladas con concentración y cooperativamente.

Para la escritura de la fecha (día, estado del tiempo, datos personales), el maestro seguía el esquema de inicio, desarrollo y cierre observado en el conjunto de las actividades con los contenidos curriculares. Al principio del año, brindando asistencia individualizada y proveyendo diferentes recursos para que los niños completaran los datos personales. Luego, agregando nuevos datos o acciones al esquema inicial. A la vez que continuó respondiendo a las dudas que le planteasen, llamando la atención ante los olvidos recurrentes e incorporando los aportes. Por eso, con el paso del tiempo, la escritura de la fecha se convirtió en una acción conocida y previsible que los niños iban efectuando con mayor autonomía y con más recursos para ayudar a los compañeros. Mientras escribían la fecha, se entregaban los deberes que M evaluaba en el momento. Al comienzo del año, reclamaba a los niños su presentación y desde mediados del mismo, eran ellos quienes se interesaban por mostrar y trabajar sobre los deberes. Ya avanzadas estas acciones, el maestro se ocupaba de preparar los materiales y elementos necesarios para la realización de las actividades con los contenidos curriculares. Respecto de los cuales, los niños expresaban, transcurridas las primeras semanas, sus expectativas e intereses.

En la esfera organizacional, las acciones se centraron en la organización del espacio; en el establecimiento y la continuidad de las responsabilidades y en las normas de comportamiento hacia los compañeros.

La cuestión del espacio apareció, por una parte, en las referencias del maestro a los usos que debían darse a los distintos lugares del Centro Comunitario durante cada momento de la jornada, en general, y a lo largo de esa fecha en particular, y en las estimaciones y los señalamientos que fueron manifestando los niños. Por otra parte, apareció en la organización del aula, para llevar adelante las acciones subsiguientes según sus respectivas necesidades, mediante la adecuación del mobiliario y la reubicación de cada uno si era preciso y los intercambios al respecto. La cuestión del establecimiento de las responsabilidades, a principios del año y por parte del maestro, y de su continuidad, durante su transcurso y en colaboración con los niños ante los incumplimientos, atañó sobre todo a las esferas foco. Es decir que en este momento de la jornada se trataron las responsabilidades del maestro y de los niños en lo concerniente a la enseñanza y el aprendizaje y a lo organizacional. De la misma manera que el planteo de las normas de comportamiento estuvo vinculado al respeto por la distribución de los turnos y los pedidos de colaboración del maestro y por los estilos y ritmos individuales en el empleo del espacio y en las acciones de enseñanza y aprendizaje.

Mientras se realizaban estas acciones, el maestro concluía con las cuestiones administrativas dentro de la esfera atencional. Dentro de la esfera relacional, proseguían algunas de las conversaciones sobre la vida cotidiana o las bromas que habían comenzado durante el momento anterior, introducidas y alentadas por M en los primeros meses quien, más adelante participaba o las acotaba para que los niños retomaran la escritura de la fecha.

El trabajo con los contenidos curriculares

Este momento ocupó un lapso de tiempo de 74 minutos a lo largo del año, promedio que lo convertía en el más extenso de la jornada. Durante su transcurso, los integrantes focalizaron su acción en la esfera de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos correspondientes a las distintas áreas curriculares en el marco de la secuencia básica de inicio, desarrollo y cierre. Ocasionalmente, el maestro terminaba, además, de corregir algunos deberes y ayudar en la escritura de la fecha a algún niño.

El inicio de la secuencia estaba dado por la presentación de la consigna mediante su anuncio o su escritura y lectura en el pizarrón por el maestro seguida de la preparación y la provisión de las condiciones necesarias para realizarla. En lo cual solían colaborar los niños por pedido de M, durante las primeras semanas, y por su ofrecimiento, más tarde. En algunas ocasiones el maestro iba explicando y pautando el uso que les darían a los materiales y elementos y en otras, lo dejaba en suspenso. Enseguida, M enunciaba la consigna con comentarios y ejemplos y explicitaba sus pautas, contenidos y objetivos. De esta manera guiaba la realización oral grupal de los niños. El desarrollo consistía en la realización individual escrita acompañada de los señalamientos del maestro, con base en los diagnósticos sobre el desempeño individual y grupal y de su respuesta a las consultas, junto a las contribuciones de los compañeros. El cierre se efectuaba mediante la evaluación de la producción por el maestro junto al niño y, con frecuencia, el intercambio con los compañeros acerca de la corrección de los resultados y sus aspectos estéticos.

El inicio de esta secuencia concentró la atención de los integrantes a lo largo del año; el desarrollo en cambio, una vez transcurridos los primeros meses mientras que la evaluación lo hizo en los últimos meses. Con el paso del tiempo, los niños fueron aumentando y diversificando su participación a lo largo de la secuencia de desarrollo de las actividades, pasando de responder a las preguntas del maestro, a consultarlo y llevarle aportes a nivel individual hasta anticipar, comentar, discutir y ayudar a los compañeros y formular propuestas sobre los contenidos y las pautas de realización de las consignas al grupo en general.

Las acciones correspondientes a la esfera organizacional estuvieron abocadas, en términos generales, a la preparación y el mantenimiento de condiciones favorables al desarrollo de las acciones de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la distribución de las responsabilidades, se reforzaron las menciones a las actitudes de perseverancia, esmero, atención para aprender y, a las normas de comportamiento, el respeto por las elecciones de los demás para realizar las consignas. Con respecto a la organización del tiempo, las acciones se asociaron a planificar y monitorear el ritmo de acción, y al espacio, en organizar diferentes regiones y pasajes de acuerdo a las exigencias del desarrollo de las consignas. Como se fue observando, a medida que transcurría el año, los niños iban participando más activamente y tomando la iniciativa en estas acciones. En el mismo sentido, cuando uno o varios de ellos actuaban en contra de las condiciones organizacionales favorables a la enseñanza y el aprendizaje (conversando en exceso, quitando materiales o interrumpiendo la acción en una de las regiones), los demás solían sancionarlo o demandar la intervención del maestro si aún no le había llamado la atención.

El mantenimiento de la concentración en el trabajo con los contenidos curriculares apareció intercalado por intercambios breves entre uno o dos niños o con el maestro, al comienzo, o por conversaciones sobre temas de la vida cotidiana de las que, desde mediados del año, participaban habitualmente, el conjunto de los integrantes.

De la esfera atencional se ocupaba sobre todo el maestro, en respuesta a las necesidades materiales o físicas emergentes en los niños (fiebre o frío, por ejemplo).

La merienda

Este momento duró un promedio de 17 minutos a lo largo del año durante cuyo transcurso los integrantes centraron sus acciones en la esfera relacional y atencional, que aparecieron orientadas al descanso y el acercamiento a los otros. En las primeras semanas, con la promoción activa del maestro que, con el paso de las mismas, permanecía disponible para intervenir solo a demanda.

La acción en la esfera relacional comprendió el intercambio en subgrupos sobre temas de la vida en GN, entre ellos cómo armarían los equipos para jugar en el recreo, y fuera del GN, como las películas, con una participación cada vez más ocasional y breve del maestro. Los niños también conversaban con la portera de la Escuela X quien les preguntaba y comentaba sobre sus gustos y preferencias. Además jugaban al memotest, la lotería de números, con bloques, figuritas y a pulseadas.

La esfera atencional implicó la preparación del espacio y los utensilios y la distribución de los alimentos (la leche o el yogur, los alfajores) por la portera de la Escuela X o el maestro, eventualmente asistidos por los niños. Por lo general, cada uno merendaba en su banco tranquilamente. Luego, lo limpiaba (juntar las migas, pasar una rejilla) y lavaba su vaso. Algunos niños colaboraban con M en la limpieza del aula y la conclusión de tareas administrativas.

En la esfera organizacional, el maestro dio amplios márgenes para que cada uno gestionase el tiempo en el desarrollo de la acción en las diferentes esferas y usara del espacio de acuerdo a sus necesidades, preferencias y situación. En cuanto a las normas de comportamiento, se destacaron las referencias del maestro, y con el paso del tiempo también de los niños, a los hábitos de higiene, las pautas de educación para comer y la cortesía en el trato con los compañeros, el maestro y la portera.

El desarrollo de acciones en la esfera de la enseñanza y el aprendizaje correspondió a la elección individual de avanzar o terminar la consigna antes de descansar. Para lo cual, el niño podía apelar al maestro, que respondía a estas demandas. También se observó desde la segunda parte del año, que los niños optaban por mirar sus cuadernos, leer libros de la biblioteca y dibujar, solos o en subgrupos.

El recreo

Este momento ocupó un promedio anual de 31 minutos con predominio prácticamente exclusivo de la esfera relacional.

A excepción de los días de lluvia o excesivamente calurosos, los niños jugaban siempre a la pelota en el patio del Centro Comunitario, en la zona delimitada para ellos por el portero, Pili. A

veces formaban equipos con niños que estaban allí por otras actividades. Las niñas se sentaban junto a M, dibujaban, conversaban con señoras del Centro o jugaban con pelotas o juegos de mesa.

La esfera organizacional se identificó en la determinación, por el maestro, del momento de realizar el único recreo de la jornada y su duración. También, en lo relativo a los espacios del Centro Comunitario cuando el maestro recordaba las pautas de organización y empleo, algún niño faltaba a ellas y otros lo señalaban indignados por las restricciones que sobrevendrían en consecuencia. Así como se identificó en las menciones a las normas de respeto hacia los compañeros en el juego (no decir malas palabras, no pegar).

Las acciones ligadas a la esfera atencional se asociaron a las pautas de cuidado personal como quitarse el guardapolvo, ponerse un gorro y lavarse las manos para retomar las consignas pendientes y la asistencia del maestro en caso de que un niño se lastimase.

El cierre y la salida del GN

Este momento ocupó un lapso de tiempo promedio de 34 minutos a lo largo del año. Su transcurrir se caracterizó por la diversificación de las acciones, sin el predominio de ninguna esfera, para concluir con las cuestiones pendientes en cada una de ellas. Excepto cuando ocurría un evento crítico cuyo tratamiento enfocaba al grupo en la que se identificó como esfera relacional.

En la esfera de la enseñanza y el aprendizaje, los niños y el maestro se abocaban al cierre de las consignas mediante la corrección y evaluación del maestro y junto al intercambio entre compañeros. También, a la asignación de los deberes en lo cual M solía requerir la colaboración de algún niño para repartir los libros y útiles mientras él presentaba la consigna individualmente. Desde mitad de año, los niños privilegiaron ambas acciones sobre las esferas restantes, mostrando preocupación por la evaluación y expectativa por los deberes, inclusive demandándolos.

Las acciones de la esfera organizacional hicieron foco, por parte del maestro, en la observación de los niños para que respetasen el orden de prioridades en el empleo del tiempo y las indicaciones dadas sobre los asuntos a resolver por cada uno en las diferentes esferas, sin tomar el lugar de otro. Habitualmente, los niños realizaban las acciones encomendadas con diligencia recordando al maestro las cuestiones que aún permanecían inconclusas y reclamando su intervención cuando un compañero los dificultaba por diferentes razones (suplirlos, impedir el buen término de la tarea, desconocer que había sido designado por el maestro, por ejemplo). El maestro anticipaba la organización del tiempo que seguirían al día siguiente y a lo largo de la semana. Si ésta se veía modificada en su forma usual por algún evento (reunión de padres, actos escolares, licencia del maestro), M se detenía en su planificación y redactaba una nota de comunicados especificándolo. Una vez transcurridos los primeros meses, los niños fueron introduciendo aportes y formulando consultas sobre esta planificación. Ésta se acompañaba, con frecuencia, de la distribución de responsabilidades para dar curso a las diferentes acciones al día siguiente (firmar los comunicados con autorizaciones para una excursión, traer un inflador o materiales de limpieza, traer la carpeta de dibujo o \$1 para fotocopias).

La esfera relacional comprendió las acciones de intercambio y de juego en los subgrupos de niños que ya habían concluido con sus responsabilidades en las esferas restantes o se distraían

de ellas. En cuyo caso, eran advertidos por el maestro o por otros compañeros para retomarlas. También el tratamiento de eventos críticos sucedidos durante el momento del recreo o el momento del cierre y la salida mismos, o a ocurrir en los días subsiguientes. Por último, comprendió la despedida de los integrantes del GN, por lo general, con un saludo, y con especial referencia a los sentimientos de afecto cuando se había tratado un evento crítico como el primer día de clases o una licencia de M.

Dentro de las acciones de la esfera atencional se observó que el grupo se encargaba de dejar limpia y ordenada el aula y guardados los recursos y de distribuir los sobrantes de la merienda. El maestro realizaba estas acciones con frecuencia asistido por algunos niños que, al principio convocaba especialmente para ello y luego se ofrecían por iniciativa propia.

Las descripciones precedentes sobre los momentos de la jornada ponen de manifiesto que los niños fueron adquiriendo y ampliando su conocimiento y sus habilidades en el desarrollo de la acción en las diferentes esferas, y en la organización y el empleo del tiempo que propuso inicialmente el maestro. Como se advirtió, a medida que ganaron solvencia y eficiencia, ensayaron alternativas e introdujeron aportes e innovaciones en el transcurso de los diferentes momentos de la jornada que consolidaron o abandonaron de acuerdo a los resultados obtenidos. Entre ellos, los juegos de bienvenida durante el momento de llegada al GN e inicio de la jornada y la lectura de libros a elección durante la merienda.

Los niños utilizaban estos aprendizajes para planificar, gestionar y evaluar el uso del tiempo a nivel individual y grupal. De acuerdo a lo observado, la merienda era el momento de la jornada con mayor amplitud para disponer personalmente del tiempo. No obstante, al interior de cada momento se diferenciaron lapsos más y menos pautados por el maestro. Así, durante el momento de trabajo sobre los contenidos curriculares, el maestro ordenaba especialmente el inicio de la secuencia, ampliando los márgenes para que cada uno organizase el tiempo de desarrollo y cierre de la consigna.

Las experiencias y el conocimiento relativos a la organización y el empleo del tiempo, su orientación y buenas formas, sus desvíos y las opciones tomadas se convirtieron además en un tema de comunicación entre los integrantes.

Aquí se considera que este tipo de conocimiento y manejo grupal y personal de la jornada junto al intercambio al respecto, concurrieron a que el maestro y los niños hicieran de cada momento de la jornada, una ocasión propicia para llevar adelante la acción con un sentido dado. Por eso no parecieron vivir el tiempo como una condición impuesta y arbitraria. Al contrario, según los materiales de análisis permiten plantear, a cada uno le fue posible organizar y emplear el tiempo en el GN de una manera más o menos eficiente, adecuada y con significado para sí mismo. La cual parece haber sido favorable a la realización de diferentes tipos de aprendizajes, como se refiere más adelante.

2. El transcurrir entre los momentos de la jornada

El análisis de la organización y el empleo del tiempo desde la perspectiva de la sucesión entre los momentos identificados, permitió deslindar los siguientes rasgos del transcurso habitual de la jornada.

Uno reside en que la organización y el empleo que el grupo daba a cada momento de la jornada, preparaba para responder a las exigencias del siguiente.

Por un lado, a través de la orientación a la que concurrían las acciones sobre las que se centraban los integrantes. Así, la preparación de las condiciones necesarias al comienzo de la jornada durante el momento de la llegada al GN y el inicio, anticipaba el momento de trabajo con la fecha ligado a la ocupación del lugar de alumno de este GN. O, en el momento de la merienda, la prevalencia del descanso y el acercamiento a los otros, introducía el momento del recreo, basado en el juego y el intercambio.

Por otro lado, debido a que el desarrollo de la acción en las diferentes esferas, durante un momento dado, presentaba algunos de los rasgos que las distinguían en el momento siguiente. Por ejemplo, la atención que los niños dedicaban a la escritura de los datos personales y la preocupación y el interés por la evaluación de los deberes, en el momento de trabajo con la fecha, aparecían como preparatorios de la concentración y la expectativa con que escuchaban las consignas durante el momento de trabajo sobre los contenidos curriculares.

Otro rasgo consiste en que cada momento no sólo incluía al momento siguiente sino también al precedente brindando márgenes más o menos amplios para los ritmos individuales de acción. Según se observó en que los niños y el maestro concluían en un momento dado algunas de las acciones que habían comenzado y eran propias del momento anterior. Por ejemplo, anunciaban los resultados obtenidos en los deberes durante el momento de la llegada y el inicio o terminaban una consigna de matemática mientras merendaban.

El análisis del transcurso de la jornada mostró como tercer rasgo que los integrantes la comenzaban en contacto con su vida cotidiana fuera del GN y con las organizaciones del contexto, se desconectaban de ellas para centrarse en las relaciones grupales y el aprendizaje y a medida que se acercaban a su finalización, iban retomando el contacto con el exterior al GN.

Al respecto, cabe destacar que el abordaje de los eventos críticos se circunscribió al momento de trabajo sobre la fecha y al momento del cierre y la salida del GN. Se trataba precisamente de aquellos durante los cuales había ocurrido el evento en cuestión o que seguían al momento de su ocurrencia o anticipación. Es decir, el momento de llegada e inicio y el momento del recreo, respectivamente. Con lo cual, el momento de trabajo sobre los contenidos curriculares, que se centraba en la enseñanza y el aprendizaje, y el momento de la merienda, que lo hacía en el acercamiento entre los integrantes, quedaron salvaguardados de su impacto.

También llama la atención que, durante los momentos de contacto con el contexto, el grupo había consolidado una forma de saludo y un tipo de juego. En el momento de llegada e inicio, saludaban por el nombre a los integrantes que iban arribando y jugaban a las escondidas de las mochilas o de uno de los niños. En el momento de cierre y salida, jugaban al sorteo de alguno de los sobrantes de la merienda y despedían en general haciendo mención al día compartido. A través de la realización diaria de estas acciones, el grupo pareció marcar la apertura y la

finalización de la jornada en el GN, definiendo la duración dentro de cuyos límites estaban comprometidos los integrantes.

En virtud del conjunto de rasgos precedentes, se estima que los integrantes del GN hallaban asegurado el transcurso de la jornada dentro de la organización usual y que, por consiguiente, llegaron a esperar que no se produjeran interrupciones o variaciones significativas durante el mismo.

En la línea de tiempo a continuación se grafican los rasgos recién identificados en el transcurso de la jornada diaria.

El transcurrir entre los momentos de la jornada (ver carpeta “Gráficos”)

Fuente: elaboración propia

3. Reconstrucción de una jornada a través de las crónicas de clase

Esta reconstrucción de una jornada en el GN se basa en una selección de crónicas de clase donde se observan los rasgos distintivos de los momentos que organizaron su transcurso habitual. Los fragmentos se han ordenado para mostrar con mayor claridad y amplitud los modos de empleo del tiempo en cambio de seguir la cronología del año.

El momento de la llegada al GN y el inicio

Jhonny, al pasar junto a la ventana, mira hacia fuera y exclama excitado -¡viene el profe! ¡Las mochilas!

Erwin entra corriendo, junto con Lucas y Jhonny esconden las mochilas dentro del armario blanco, parece que varias veces hicieron este juego. Ramón, Pablo, Deisy, Cristian J y Cristian B los observan divertidos desde sus lugares.

M sonríe mientras se acerca a su escritorio y mira complacido a Lucas y Jhonny que reanudaron su tarea de barrido. Cada niño termina de acomodarse ruidosamente, corriendo sillas y bancos. Erwin anuncia, moviendo las piernas animadamente -¡Profe, no traje la mochila!

Jhonny y Lucas le siguen (aire de desinterés demasiado afectado como para ser cierto) -Yo tampoco... El resto de los niños se mira furtivamente entre sí, sonriendo. M, los mira con suspicacia -parece seguir el juego- y se levanta hacia el armario.

(...) M reitera resuelto -saquen el cuaderno y a copiar, vamos...

Los niños se miran entre sí, como confirmando la resistencia, y continúan sentados.

M (impaciente) -abrí el cuaderno y copió...

Lucas levantando la voz, de mala manera -¡y si no tenemos cuaderno!

Deisy muerde la punta del lápiz (tranquila) -yo sé dónde están profe...

M (cansado, aburrido) -vayan a buscarla...

Erwin firme -no, si no la trajimos...

M (resuelto) -si no aparece se quedan sin recreo los dos

Se oye un coro de lamentos y M sonríe. Lucas (buen tono) -¿y Jhonny? (mira a M expectante)

M teatralmente decidido y natural -Jhonny no puede jugar a la pelota porque estuvo con bronco espasmo.

Jhonny mira alrededor, parece no saber qué hacer o decir.

Lucas acude en su ayuda -¡si que puede!

M, con una sonrisa retenida, indiferente -¿si puede? No sé...

Los demás los miran, parecen divertidos con los giros que va tomando el desenlace.

(...) M mueve su índice admonitorio -Yo les digo una cosa, si llega a estar adentro del armario chiquito de allá...

Los tres se levantan apresurados, empujándose entre sí a sacar las mochilas del escondite -efectivamente el armario sobre la mesada-

M sonríe -¿viste cómo aparecieron?

Los niños se ríen y sacan los útiles de su mochila, animados. Erwin toma su libro y lo deja abierto sobre el escritorio (animado) -profe, acá hice la tarea del libro

M mira el libro de reojo, mientras se sienta -Bueno... ponélo allá (17/7)

Junto a la biblioteca hay un tacho de pintura vacío de 20 litros, M le coloca una bolsa grande azul y tira adentro unas láminas dobladas. (...) Pasa Pili frente a la puerta abierta.

M se dirige a la mesada del aula apurado (levanta la voz) -¡Pili!... ¿querés este espejo?...porque tengo miedo que se rompa y...

Los niños se dan vuelta. Pili (toma el espejo que le alcanza M) -¡Sí! (6/3)

El momento de trabajo sobre la fecha

M, de pie junto al pizarrón, escribe y lee -de 2006... (como hablando para sí) muy bien... El día lo ponen como cada uno cree, está caluroso, soleado, templado... cómo les parezca...y el que no se anima a escribir puede hacer un dibujo de cómo está el día (escribe en el pizarrón) Mi nombre y el apellido completo... (señala con la tiza) acá ponen segundo nombre si tienen y acá el apellido...

(...) Jhonny se para al lado de M y lo mira recortar las fotocopias. M toma su cuaderno, lo corrige y devuelve.

M (a Erwin, en voz baja) -Erwin yo te voy a escribir una notita y vos se la vas a dar a mamá para que la complete...

Erwin se acerca a la ventana y mira el campito mientras M escribe su nota. (7/3)

Erwin saca su libro del armario –donde lo había dejado antes- y se lo lleva a M, que le indica (buen tono) -Llévase a Cristian B

Erwin lo hace y Cristian B se queja de la entrega -¿¡qué hacés?!

M se hace ver entre la cabeza de Erwin y Deisy (buen tono) -Tenelo ahí Cristian

Cristian B lo cierra y coloca debajo de su cuaderno.

Erwin se balancea sobre el escritorio mientras M le corrige el libro.

Erwin (quejoso)-¡ah, profe! (con curiosidad) ¿qué teníamos que hacer acá?

M lee la consigna (contar las palabras de la oración) (buen tono, paciente) -¿qué tenías que hacer?

Erwin responde firme -contar éstas (señala en el libro)

M (resuelto) -Bueno...

Erwin (quejoso, protesta) -¡ah, bueno, profe, yo qué sabía! (toma el libro y lo completa de pie junto a M (19/7)

Cristian B se da vuelta, sentado (buen tono) –Ayer vi a Chucky chan

M (animado) mientras recorta -Yo vi el domingo a Batman

Erwin levanta la cabeza y se acerca al escritorio con su cuaderno (atento) -¿en el 10 no?

M (complacido) -si (28/11)

El momento de trabajo con los contenidos curriculares

“M levanta la cabeza hacia Cristian B (ejecutivo) -Vení Cristian (Cristian B enseguida se acerca al escritorio, M suave) toma repartile esto a los chicos (le entrega varias fotocopias)... hay una para vos, para Erwin y una para Deisy

Cristian B camina lentamente hacia sus compañeros mirando las fotocopias, sin levantar la cabeza (como para sí, alarmista) -¡Uhhh esto es difícil!

M se levanta (serio) -Ponen de título esto... abajo (escribe en el pizarrón la consigna)

Erwin levanta un brazo (tono de cansancio o estrés) -¡Ehhh, profe!

Lucas mira las fotocopias cuando Cristian B pasa a su lado (seguro) -Tenemos que buscar las palabras

Cristian B regresa a su banco y mira con enojo a Lucas -¿¡Vos qué sabés?! Nada que ver

Erwin señala el pizarrón (buen tono)-¿en el cuaderno tenemos que poner eso?

M, sin dejar de escribir (buen tono) -si (se sienta en su silla, buen tono) después lo pegan... el papelito, cuando lo terminan

M termina de recortar una fotocopia y se la alcanza a Lucas que comienza a mirarla. M con una de las copias en la mano, mirándola (animado) -Tienen que buscar en esa sopa de letras, que está ahí

adentro de ese bálul, todos esos objetos que están acá (la mira nuevamente) el abanico... el sombrero...

Se percibe un clima tranquilo de trabajo. Los niños miran sus fotocopias, parecen atentos e interesados, ocupados en la tarea, no levantan la cabeza para responder, sino que continúan mirando la fotocopia.

Pablo levanta un libro mirando a M -ya lo encontré (se acerca al escritorio con el libro)

M (atento) -¿lo encontraste?

Pablo asiente, M toma el libro y observa (atento) -Entonces terminá eso que te queda por hacer y... (Pablo echa la cabeza hacia atrás, como si no le gustara la tarea)

M se dio vuelta hacia Pablo (suave) -¿Querés compartir acá con Deisy?

Pablo asiente y toma sus útiles. M (suave) -Deisy cuidado que él se va a pasar (M aleja la mesa de Deisy de la pared)

Deisy mira sorprendida o intrigada a Pablo, que se sienta a su lado y coloca el libro en el canasto debajo de la mesa. Pablo cambia de posición el libro y el cuaderno y finalmente parece decidirse por el libro sobre sus piernas y el cuaderno sobre la mesa.

Los niños trabajan en silencio, cada uno en su banco, sólo se oyen, a veces, voces en voz baja deletreando una posible palabra. Cuando la encuentran, acuden apresurados al escritorio de M anunciando el hallazgo. Una vez que éste lo confirma, pintan la palabra en la sopa. Lucas no se levanta sino que se acuesta boca abajo sobre el escritorio.

Cristian B se acerca a M y le muestra la fotocopia, M señala el abecedario pegado en la pared, junto al escritorio -Zapato, fijate en el abecedario que ahí está, está la palabra o en el tuyo, en el chiquito también está...

Cristian B se acerca rápidamente al abecedario de la pared, entusiasmado -¿acá? (señala el casillero de la Z)

M se da vuelta y asiente. Cristian B apoya u cuaderno apresuradamente sobre la biblioteca detrás del escritorio y se dobla buscando la palabra en la sopa.

M le indica a Erwin, de pie junto a él (buen tono, voz baja) -te faltan zapatos y bastón

Erwin marca con sus dedos (serio) -¿dos?

Cristian J se apoya sobre el hombro de M mirando la fotocopia de Erwin (animado) -a mí también me faltan dos...

Lucas se para y mira por la ventana hacia fuera, luego se voltea hacia M -profe ¿cuándo va a venir la leche?

M mientras corrige (agotado o molesto -parece que más por la no llegada de la merienda que por la pregunta de Lucas-) -Ya debe de estar por llegar... no sé...

Lucas gira sobre su pierna (lastimoso) -¡tengo hambre!... ¿profe no tiene hambre?

M ordena papeles, mira a Lucas (buen tono) -la verdad que tengo un poquito de hambre...

Los niños rodean el escritorio. Deisy se ubica a un lado de M y Lucas del otro. Cristian B y Erwin se acercan, como atraídos por la conversación y el clima alegre y desenvuelto. Ramón se levanta y mira a los niños y a M con los ojos bien abiertos y brillantes, como intentando captar todo lo que se dice.

Lucas (buen tono, suave) -¿no comió profe?

M niega con la cabeza y los mira (interesado) -¿ustedes tampoco comieron? (algunos niegan con la cabeza) Yo tampoco, ninguno comió... (17/7)

El momento de la merienda

Se abre la puerta, la portera de la Escuela X con la merienda (animada) -¡holaaa!

Cristian J saluda animado -hola

La portera saluda a M con un beso, le entrega el registro a M y toma los vasos de plástico verde del armario mientras la portera reparte las galletas. (28/11)

Lucas (buen tono) -¡seño, seño! ¿Hay leche?

La portera busca en la mesada un vaso (animada) -chocolatada

Lucas suspira ávidamente -¡mmm, "chocolata"! (me mira y sonrío tiernamente, asiente mirando a P1 que le acerca el vaso) ¡chocola, chocale, chocolate!" (17/7)

Los niños beben. Jonny se seca la boca con el puño. Carlitos bebe conversando con Erwin que se sentó a su lado.

La portera se apoya contra uno de los armarios grandes, mira a los niños (voz alta) -el que quiere más me dice (9/3)

El clima del aula es agradable, de descanso, buenos ánimos. Se ve a los niños contentos, animados. Cristian J pasa las hojas de su cuaderno, mirándolas y retoma la tarea de pasar el lápiz sobre la carta. Jhonny pinta su fotocopia. Erwin y Cristian B se pararon y miran desde el umbral de la puerta el partido de mujeres en el patio. Carlitos continúa comiendo con parsimonia. (28/11)

Erwin se sienta en su banco y copia. Cristian B continúa haciéndolo desde el pizarrón. Carlitos también sacó su carpeta y está copiando. El silencio se restableció, Ramón se da vuelta y mira el cuaderno de Erwin sonriendo.

La portera saluda animadamente -¡Chau chicos!

Algunos niños levantan la mano, otros saludan -Chauu

Erwin se levanta y enjuaga su vaso (19/7)

El momento del recreo

Lucas (buen tono) -¿vamos al recreo profe?

M, como un Poncio Pilatos del aula, señala sereno -Falta que termine Jhonny...

Los niños giran su cabeza y se van encima de Jhonny, que está pintando esmeradamente la fotocopia, impacientes y molestos, corean en voz alta y agitando sus brazos -¡Dale Jhonny! (sobresale la voz de Lucas) ¡deja de pintar!

Jhonny los mira, entre indefenso y divertido. Nos reímos. Cristian J toma el picaporte de la puerta del aula y haciéndose oír sobre las voces de los demás (voz alta) -¿profe salimos?

M asiente, acomoda algunas cosas en el armario (buen tono) -saquense el guardapolvo...

Los niños lo hacen y cuelgan el guardapolvo en las sillas. Erwin tiene musculosa y bermuda, palmea. Salen animados, M se para en el umbral. Todos los niños juegan a la pelota, Ramón y Deisy también. (17/7)

Durante el recreo, pasaron por la galería y saludaron a M y a mí: Inés, Pili, una maestra jardinera y una auxiliar de jardín. (19/7)

A los 20 minutos, M debajo del techo de la galería, llama a los niños (voz alta) -¡Vamos!
Los niños van al baño. M los espera en el umbral de la puerta, entran rápidamente uno detrás del otro, con la cabeza mojada. Se ubican en sus lugares y comentan entre sí, sonriendo. (9/3)

El momento del cierre y la salida del GN

M (tranquilo, buen tono) -Siguen copiando, siguen trabajando y mientras tanto vamos con el tema de la merienda...si quieren comer algo, un sanguchito, algo, lo pueden comer...Así que (mira a Cristian J)... Cristian vamos repartiendo la merienda.

Enseguida se dirige, animado, a la caja con las meriendas, apoyada en una de las mesas vacías – parece contento con que M lo haya designado, o con la tarea-.

M mira a Cristian J (buen tono) -Una para cada uno y una manzana.

Cristian J toma un paquete en cada mano y reparte. Julieta escribe mientras come la manzana. (9/3)

Jhonny comenzó a pintar su fotocopia nuevamente.

Lucas le muestra la suya (buen tono) -mirá cómo pinta este marrón...

Jhonny lo mira sin ningún gesto demasiado expresivo y continúa pintando la suya (17/7)

M escribe las páginas de tarea en el pizarrón y los niños las copian. Erwin cierra su cuaderno y se para con el brazo estirado hacia M (animado y resolutivo) -terminé listo, dame mi libro.

M, sentado en su lugar, le devuelve el libro a Erwin que examina de pie junto al escritorio, las páginas indicadas como tarea y festeja cuando ve de qué se trata cada una. (28/11)

Cristian J se acerca a Carlitos (tranquilo) -¿el lápiz?

Carlitos cierra el libro -¿el rojo?

Cristian J asiente y Carlitos señala la cartuchera de Cristian J. Cristian regresa a su lugar, mueve los lápices dentro de su cartuchera –parece estar comprobando que su lápiz esté allí-. Luego la cierra y guarda en la mochila. M guarda una bolsa con fotocopias en su armario, lo cierra y se saca el guardapolvo. Se queja por el molesto ruido que llega de afuera. (8/3)

M levanta un sachet de yogurt (en voz alta, animada) -Sobró un yogurt, vamos a hacer un sorteo ¿les parece?

Los niños sonrían. M se sienta en su silla y escribe los nombres de los niños en papelitos. Los niños se ubican alrededor suyo. El clima es festivo, de entusiasmo y suspenso. M me propone que extraiga un papel. Saco uno: Julieta. Julieta se sonroja y sonrío. Todos se levantan y van hacia la puerta en silencio, algo desanimados por no haber ganado.

Julieta parece muy contenta cuando comenta - Nunca saco nada en los sorteos (9/3)

(Fuente: crónicas de clase)

3. Conclusiones del análisis

Los análisis precedentes permiten sostener que la organización y el empleo dados al tiempo de la jornada diaria constituyeron una de las condiciones de la existencia de un EEA en el GN.

El estilo del maestro jugó un papel clave para su configuración y continuidad al comunicar a los niños la planificación habitual del día, anticipar y justificar las modificaciones, recordarlas y efectuar ajustes a la situación concreta. También al animar a cada niño y al grupo a que organizaran y gestionaran el uso del tiempo en el desarrollo de la acción en las diferentes esferas.

Ese modo de organización y empleo del tiempo se caracterizó, según la descripción hecha antes mediante momentos permitió advertir, por **la estabilidad, la diferenciación operativa, la adaptabilidad y la continuidad.**

La **estabilidad**²³⁸ se liga a la constancia en la orientación dada a las acciones desde las diferentes esferas, en el modo de desarrollarlas, en el orden de su predominio y en su duración. También se asocia a la permanencia de las pautas propuestas para su planificación, gestión y evaluación. Así como a la modalidad de los cambios en el uso del tiempo, que se consolidaban o bien discontinuaban de manera más o menos permanente. De manera tal que se hallaban reducidas las variaciones de carácter significativo e intermitente. Por eso, concurrió a la definición del resto de los rasgos identificados.

Bajo estos términos, la estabilidad en la organización y el empleo del tiempo permitió que los niños construyesen un conocimiento y adquiriesen un nivel de experticia que sirvieron, a su vez, al mantenimiento de esa estabilidad. Por lo cual, la jornada se tornó lo suficientemente previsible como para que disminuyeran los sentimientos de ansiedad de los niños y, concomitantemente, aumentara su confianza en que nada malo les sucedería durante el tiempo transcurrido en el GN.

La **diferenciación operativa**²³⁹ alude a la constitución de cada momento de la jornada como una ocasión propicia para llevar adelante la acción con un sentido dado en virtud del predominio de determinadas esferas y modos de actuar y de la concurrencia de las restantes hacia la misma orientación.

Desde esta perspectiva, resulta de las transformaciones efectuadas sobre el tiempo como condición externa y como esquema interno de la acción. Por consiguiente, se asocia en particular al proceso de señalamiento a través del cual el grupo y cada integrante especificaban y ajustaban la organización y el empleo del tiempo convirtiéndolo en una condición significativa y favorable para el desarrollo de la acción.

En la medida en que la diferenciación operativa de los momentos de la jornada se mantuvo estable contribuyó a la formación, complejización y consolidación de las secuencias y los esquemas de acción, grupales e individuales, y a su adecuación a las diferentes esferas. También amplió las oportunidades de que cada niño se encontrase con diferentes formas de organizar el tiempo para actuar, las contrastase con las propias y las pusiese a prueba para sí.

²³⁸Se toman los aportes de Kaës (1985) Watzlawick (2002) Winnicott (1993, 2010), para la conceptualización de este rasgo y de sus efectos

²³⁹En el análisis este rasgo se tomaron sobre todo las contribuciones de Barbier (1996, 2000)

La **adaptabilidad**²⁴⁰ se comprende en términos de la adecuación activa de la organización y el empleo del tiempo a las necesidades, los intereses, el estilo y el ritmo de acción grupal e individual en relación con las demandas asociadas a su planteo y objeto y a las condiciones y el contexto de su realización.

Este ajuste se producía, por una parte, a través del carácter preparatorio que cada momento mostraba con respecto a las exigencias de la acción durante el siguiente. Por otra parte, a través de los márgenes para llevarla a término que cada momento proporcionaba con respecto al anterior. La adaptabilidad se vio garantizada, además, por las posibilidades que el maestro daba, a cada niño y al grupo, de ensayar diferentes maneras de organizar y emplear el tiempo, introducir modificaciones y cambiar de ritmo o modalidad, en cambio de conminarlos a perpetuarse en una de ellas. Por estas vías, la norma escolar de éxito basada en la relación inversa entre tiempo y rendimiento pareció quedar supeditada a la pauta de tomarse el tiempo para un buen hacer y legitimada la diversidad en la organización y el empleo de ese tiempo.

Semejante grado de adaptación contribuyó, de acuerdo a lo observado, a que disminuyesen las experiencias de fracaso e impotencia ligadas a retrasarse, no concluir o malograr la realización de una acción dada para llegar a algún producto final, y a que los niños acumulasen experiencias positivas de acción. En particular, a que pudieran relajarse y liberar su atención para dedicarse a aprender.

La **continuidad**²⁴¹ alude a la ausencia de cortes abruptos y al carácter progresivo del paso del tiempo.

Se trata por consiguiente de una cualidad del transcurso de la jornada en el GN derivada de las relaciones entre los momentos que se organizó la misma. Como ya se planteó, cada momento no sólo incluía al siguiente, favoreciendo la preparación de los niños para responder a sus exigencias, sino también al precedente, ampliando los márgenes para los ritmos individuales de acción. Así mismo se observó que el primer momento de la jornada estaba en contacto con la vida cotidiana fuera del GN y con las organizaciones del contexto, de los que los integrantes se iban desconectando durante los momentos siguientes para retomarlo a medida que se aproximaban al momento de cierre.

Aquí se propone que el sostenimiento de estos modos de sucesión constituyó la línea de continuidad sobre la que transcurría la jornada cuya interiorización contribuyó, en diverso grado según el niño, a la integración del tiempo. Esto es, a la vivencia del tiempo en el GN como diferenciado, no aglutinado, y a la vez unificado, no fragmentado, y en relación mutua con ella, a la experiencia de continuidad de sí en el tiempo.

Estos análisis permiten pensar que el conocimiento, la experticia y la diversificación alcanzados por los niños en la organización y el empleo del tiempo para llevar adelante la acción en las diferentes esferas, la reducción de la ansiedad frente a la jornada transcurrida en el GN, la disminución de las experiencias de fracaso y el aumento de las experiencias de logro junto a la

²⁴⁰En base a las elaboraciones de Dejours (1992) Winnicott (1990, 1993, 2003, 2010); Manoni (1967, 2000)

²⁴¹Se trabajó en este análisis con los aportes de Bleger (2002, 2004); Kaës (1985); Winnicott (1990, 1993, 2003, 2010); Manoni (2000)

experiencia de continuidad de sí a lo largo de un tiempo vivido como integrado; generaron movimientos favorables al despliegue de las posibilidades de aprender.

Por una parte, el movimiento de formación de una imagen de sí²⁴² como alguien con potencia para actuar y el de recuperación del poder sobre el devenir grupal y, en apoyo con él, sobre el devenir individual²⁴³. Ambos movimientos aparecieron ligados en aquellos niños que comenzaban a esbozar un proyecto donde estaba incluido continuar aprendiendo en una organización educativa²⁴⁴.

Por otra, el movimiento de búsqueda y de encuentro con los objetos de aprendizaje debido a que dichas experiencias les garantizaban que disponían del tiempo de aprender. Ese tiempo no refiere al tiempo del “aprender” o del “estar aprendiendo” sino a aquel durante el que se manifiesta el deseo de aprender algo y aquel durante el que se vivencia que el aprendizaje de algo se ha producido. La ocasión en que se encuentra un objeto que suscita el interés suficiente como para iniciar el “tiempo del aprender” y la ocasión en que se experimenta la captación de algo de ese objeto que “antes” no se conocía.

²⁴²De acuerdo a la conceptualización de Barbier (1996, 1999, 2000) y Dejours (1992, 2006)

²⁴³Estos análisis se realizan desde la perspectiva de Mendel (1971, a y b; 1974, a y b; 1981; 1988; 2004)

²⁴⁴Retomando la mirada de Barbier (1996, 1999, 2000) y Aulagnier (2006)

CAPÍTULO 15 LOS TIEMPOS DEL DEVENIR EN LA RELACIÓN DEL GN CON LAS ORGANIZACIONES

En este capítulo se describen los tiempos del devenir en la relación del GN con las organizaciones donde se ubicaba.

El análisis de los materiales mostró que los rasgos del Proyecto GN en cuanto a su proyecto, estructura oficial y normativa, la doble ubicación política organizacional del GN caso dentro del sistema educativo y fuera del mismo y las concepciones de los actores sobre los niños, según se caracterizaron en los capítulos precedentes²⁴⁵, configuraron el contexto y operaron como el marco de las relaciones que los integrantes de las organizaciones mantuvieron efectivamente a lo largo del año 2006²⁴⁶.

Para comenzar se reconstruyen los tiempos de ese devenir en cuanto a los modos de interacción y trato mutuo entre las personas, y los principales hechos ocurridos, con foco en las dificultades implicadas y las maneras de enfrentarlas. En base a su análisis se identifican los temas que concentraron la preocupación de las personas desde sus respectivas posiciones institucionales y se caracteriza el movimiento institucional, por sus rasgos predominantes, de los tiempos del devenir en la relación del GN con las organizaciones. Por último, se presentan las conclusiones sobre el inter juego de estos elementos en la configuración del espacio social donde se ubicó el GN caso.

1. Los tiempos del devenir en la relación del GN con las organizaciones

Los tiempos del devenir en la relación del GN con las organizaciones se han reconstruido²⁴⁷ en cuanto a los modos de interacción y trato mutuo entre las personas, y los principales hechos ocurridos, con foco en las dificultades implicadas y las maneras de enfrentarlas.

²⁴⁵Ver capítulo 7 “El proyecto GN” y capítulo 10 “La ubicación política, organizacional y socio cultural del GN caso”

²⁴⁶Los fundamentos teóricos de esta perspectiva corresponden a Schelemenson (1989), Enríquez (1992), Ulloa (1969) y Fernández (1994, 1996), principalmente

²⁴⁷Esta perspectiva se referencia en el esquema de análisis de las organizaciones que aporta Fernández (2011).

Tiempos en la relación del GN con cada organización durante el año 2006
(ver carpeta “Gráficos”)

Fuente: elaboración propia

1.1 GN – PGN

Tiempo de actuaciones de los papeles según el guión formalmente pre establecido (marzo y abril)

Este tiempo se caracterizó por el tratamiento de los aspectos formales del GN en lo atencional y lo organizacional mediante un modo de comunicación que se oía cortés y correcto pero artificial y distante.

Durante sus visitas quincenales al GN, la asistente técnica hizo foco en las cuestiones administrativas como el control de la matrícula y la recolección de los datos y los documentos de los niños. Este año, además, requirió la autorización de los padres para la asistencia al Centro Comunitario, que no se solicitaba anteriormente. Luego se centró en reforzar las normas de comportamiento a los niños y en que el maestro definiera la organización del tiempo y el espacio en el Centro Comunitario y en la Escuela X. Ocasionalmente, revisó los cuadernos de clase y procuró establecer algún intercambio con los niños, que se mostraron retraídos.

El maestro fue respondiendo a sus exigencias y formulando algunas demandas y comentarios relativos a la trayectoria de los niños y el funcionamiento del GN. Entre ellos, le solicitó permiso para futuras excursiones, sin obtener confirmaciones, y le refirió la inestabilidad y el desorden que percibía en la escuela.

M se mostró insatisfecho con el desempeño de la asistente. Desde su perspectiva, S suspendía las visitas al GN ante cualquier dificultad y tenía una actitud excesivamente temerosa hacia villa 20. Además, no respondía con suficiencia a las múltiples necesidades emergentes en el GN. M aludió a la ausencia de reconocimiento cuando le mostró las cortinas nuevas y ella le recomendó que no invirtiese en mejorar el aula; a la falta de seguimiento de los niños que habían pasado al grado común y a que lo excluía de las comunicaciones con la conducción de la Escuela X sobre los nuevos ingresos.

Con el maestro del GN del turno mañana, M se comunicó por notas en el pizarrón o el armario con saludos por el comienzo del ciclo y pedidos de noticias de los niños recibidos.

Entra una mujer de unos 40 años aprox, con jean verde seco y musculosa B, el cabello lacio, caoba, lentes de sol, cartera y sandalias de cuero negro –debe ser la asistente- camina lentamente hacia M, mirando a los niños (tono exageradamente suave –como si se fuera a despertar un niño o a quebrar algo si hablara normalmente) -¡Qué clima de trabajo!... ¡Qué silencio!... ¿Cómo andan, qué dice el maestro?

Erwin, Cristian B y Cristian J la miran con los brazos apoyados sobre las sillas. Jhonny la mira de reojo. Desde su escritorio, M la mira, con la cabeza inclinada hacia abajo, con una semi sonrisa.

Luego mira a Julieta (buen tono) -¿Cómo te llamás?

Julieta estira los brazos sobre su escritorio, mira a la asistente y luego hacia abajo -Julieta

La asistente se inclina hacia ella (buen tono) -Julieta ¿cuántos años tenés?

Julieta mira hacia abajo y luego a la asistente -11.

La asistente hace un gesto cerrando la boca y asintiendo con la cabeza (...) mira a Erwin, sentado en su lugar, (buen tono) -¿cuál es tu nombre?

Erwin la mira con la cabeza baja -Erwin

M mira atentamente la situación –su mirada hacia Erwin parece de compasión o pena-

La asistente (buen tono, distante) -¿dónde está tu cuaderno, Erwin? Prestámelo un ratito.

Erwin se lo alcanza y la asistente lo hojea. Luego levanta la cabeza, mira a Erwin abriendo los ojos – con expresión de asombro, aprobación- le muestra su cuaderno -¡Qué lindo dibujo!

*Erwin sonríe nervioso, baja la cabeza, balancea una pierna, mira hacia fuera, mira a Julieta.
La asistente mira a los niños (tono alto, resuelto) -¿y a la escuela cuánto vas a ir? Una vez por semana...
M la mira (tono medio a bajo) -una vez por semana
M, la vista sobre el cuaderno que hojea la asistente (tono de pedido, expectante) -¿Alguna posibilidad de una salida (la mira) que puedan hacer ellos?
La asistente, sin levantar la cabeza del cuaderno (distante) -vamos a pensarlo...
M se queda mirándola de brazos cruzados -parece desanimado, triste-. (10/3)*

*Jhonny sostiene la cabeza de Cristian J con una mano y con la otra le apunta con la regla y el transportador -como si se los fuera a clavar-. La asistente los ve, levanta un brazo y lo mueve en señal de negación (en voz alta, seria) -No, no, no, no, no...eso no
Los niños se ríen en voz baja, nerviosos, mirando a Jonny -como diciendo "te pescaron"-.. Jhonny baja los elementos, sonríe a sus compañeros. La asistente lo mira -Es muuuyeligroooooo
M entra y mira a los niños con expresión de extrañamiento, parece haberse dado cuenta de que ocurrió algo. (10/3)*

(Fuente: crónicas de clase)

Yo no s  porque te cuento esto, pero bueno, te cuento ¿qué tiene que hacer para voz una coordinadora? (el viernes muy lluvioso, pas  por la escuela y la coordinadora estaba all ), le dijo " 'Me quiero ir a casa porque estoy empapada...hablamos acá, te veo muy bien, estamos muy contentos con vos' y ni siquiera llama a los chicos que no vienen más...por lo menos ocuparse de eso...yo pensaba que desde la mañana estaba mojado y todavía me tenía que aguantar hasta las 5 de la tarde. Ellos 3 vinieron (Jhonny, Cristian J y Milton) empapados, todos mojados, los cuadernos mojados. Después, me dice de las cortinas ' ay, qué lindas!, ¿qu ien las hizo?...est n re lindas pero no hubieras gastado... no vale la pena'. Yo te voy a decir, lo hago por los chicos, porque lo hago por los chicos y también lo hago por mí... (M, 23/3)

(Fuente: intercambios)

Sin contacto (mayo)

Durante este tiempo no hubo contacto entre la asistente técnica y los integrantes del GN caso debido a que la asistente tom  licencia de salud. M tuvo noticia de ello cuando ya se habían acumulado varias inasistencias. En este lapso, se manifestó preocupado por la situación de Ramón, el niño de 6 años migrante de Paraguay que no consiguió vacantes en ninguna escuela y llegó al GN por medio de I, la directora del CC, y de Pili. Sus padres habían concurrido reiteradamente para conversar con la asistente de PGN, como les había pedido M, sin encontrarla. Finalmente, el maestro decidió incorporarlo aunque no contase con el permiso de la asistente.

Tiempo de endurecer los límites que marcan la subordinación al PGN y de revelar las limitaciones que los formalismos imponen al GN (junio a mediados de septiembre)

Durante este tiempo se expresaron las tensiones que habían aparecido más o menos veladas al principio del año. En especial con respecto al tema del ingreso y la salida del GN, la

articulación con la escuela y la distribución de responsabilidades en el PGN. Mientras que los niños comenzaron a manifestar desagrado hacia la asistente.

Al retorno de la licencia, la asistente reprendió al maestro por haber inscripto a Ramón y M sostuvo su decisión en que enfrentaba diariamente la insistencia de los miembros del Centro Comunitario y los padres del niño. Luego, la asistente le solicitó que agregase instancias de articulación con la escuela y el maestro se mantuvo en la articulación semanal basándose en la falta de espacio y de recursos materiales del establecimiento. Respecto a su proyecto de integrar niños al grado común, M no mostró colaboración activa. Cuando la asistente desaprobó sus licencias de estudio debido a que el mal comportamiento de los niños con los maestros suplentes acarrearba quejas de la directora del Centro Comunitario y de la conducción de la Escuela X, M recordó su derecho a ellas.

El maestro, por su parte, incrementó las demandas para presionarla a explicitar sus responsabilidades y posicionamiento. A su reclamo de materiales con actividades para los niños, ella respondió afirmativamente sin concretar el envío. Por lo cual M recurrió a los cuadernillos preparados por el coordinador anterior. Mientras que el pedido de mediación del maestro fue directamente rechazado por la asistente. Con las familias, por temor a la peligrosidad del barrio. Con el distrito escolar para tramitar el pase de Carlitos a una escuela más próxima, por no corresponder a sus funciones. Con el Equipo de Orientación Escolar para consultar por la falta de avances de Cristian B, por considerar que si había mejorado.

Después con lo de Ramón me hizo problema...yo me puse mal pero le contesté igual, le contesté medio mal, ella me decía 'tenés que respetar el perfil de nivelación, no podés tomar decisiones por cuenta propia' y le dije 'mirá vos faltaste un mes, yo no quise pasar por arriba de nadie, pero venían acá Inés y Pili, 4 o 5 veces, la madre con una traductora, los mandé a la Escuela X y le dijeron que no había vacantes en primero... 'vos lo tenés que mandar a la Escuela X y ellos me llaman por teléfono y lo gestionan, pero no así' 'me tocan la ventana, vienen con Inés acá hasta el aula y ya los tengo adentro, y no puede ser el mismo que da clase el que tome y de la cara por esas decisiones, porque me parece que tomo decisiones que no me corresponden, alguien tiene que poner la cara'. (...) Le pedí si podía ir a hablar con la madre de Lucas porque yo tenía que estar con ellos, si podía ir a la casa. A propósito, para ver que dijera, que delimitara cuál es su función. Igual yo sé dónde vive y es acá enfrente, no es que la estaba mandando a que se meta en el medio de la villa, es en esta calle de acá y me dice (imitando el tono lamentoso) 'ay pero yo no me animo, me da miedo...además no es mi función' ¿entonces cuál es su función?

(...) Después le pedí si podía hacer el trámite de pase de Carlitos. Yo no puedo. La madre, así como está, va y no le dan bola en el distrito. Le pedía a la directora si no podía hacer una nota y pedirlo y me dijo 'Eso lo tiene que hacer la madre'. Entonces se lo pedía la asistente y me dice 'Nooo, yo no puedo, no es mi función', ella tiene contactos, está en secretaría, qué le cuesta pedir como urgencia por las condiciones económicas que no pueden pagar los viáticos, que Carlitos, el hermano y la hermana pasen al distrito XX, así no viajan más... pero no... La hermana de Carlitos, que venía acá, la mamá dijo que estaba yendo a una escuela de adultos, nocturna con la tía pero Carlitos dijo que al final no estaba yendo a ninguna escuela. Entonces ahora se le puso que 'hay que recuperar a Cintia' y bueno,conseguiles el pase.

(...) Hablé con Julieta porque la quiere integrar 'tiene que haber una integración, tenemos que hacer integración'. Juli me dijo que no quería todavía, que no se animaba. La asistente habló con ella y le decía que ahora tiene que prepararse bien porque 'la escuela es importante, la escuela es en serio' (se muerde los labios, baja la cabeza y se toma la cara como diciendo 'que desastre') Después Julieta me decía lo que le había dicho 'no tengo que prepararme porque la escuela es más importante'. (M, 1/6)

(Fuente: intercambios)

A través de este modo de actuar, M pretendía probar sus sospechas sobre el carácter espurio y superficial de los motivos y los fundamentos del accionar de la asistente, descubriendo su falta de interés verdadero por los niños, de seriedad con los maestros y de compromiso con el GN. Por eso, para el maestro, no cumplía con el perfil de su trabajo.

M sale y se para en el pasillo, la asistente lo sigue y comenta (tono de seriedad) -Lo de Carlitos nos tiene preocupados, tenemos que ver los contenidos, un poco, porque por ahí no está para un 4° me parece...

M la mira (distante, formal o frío) -Bueno. Nos sentamos y lo vemos.

La asistente mira a los niños jugando a la pelota, luego a M -Bueno, dale y hablar con la mamá para ver un poquito el tema del compromiso, la continuidad, revisar qué pasa porque si no va a estar, por ahí es mejor no integrarlo, si no va haber continuidad...

M, mirando a los niños de brazos cruzados -Bueno

(Una vez retirada la asistente, M me comenta) -Y ahora ésta está con que no sabe qué hacer con Carlitos, que ahora no lo quiere integrar por los contenidos. Lo que pasa es que en 4° no hay lugar, entonces dice así. Pero Carlitos lo que pasa es que se está achanchando, será porque les doy más atención a los otros y él es como que se achancha... porque esto está bueno, es un buen espacio y todo pero tiene su tiempo, Carlitos ya cumplió su ciclo, es el tercer año que está conmigo, se va a hacer abuelo acá. (julio)

Entro al aula y pregunto si están sin luz

M sonrío detrás del escritorio -Acá está Cecilia, el maestro solo en la villa... Tengo que contarte esto porque a alguien se lo tengo que contar esto, off the record: cuando venía para acá en el tren recibo un mensaje de la asistente, de S, que me dice que ella no se animaba a venir, que le daba miedo por lo de ayer y mira esto, ella es sostén de familia porque el padre de las nenas no se hace cargo y ella tiene que pensar en eso, y él con su grado está bien, así que bueno, y no vino. Yo pensaba en vos, y además que ibas a venir para entrevistarla a ella. Además yo no había visto nada en televisión y pensaba con qué me voy a encontrar, y en un momento pensé que me iba a decir 'fijate y cualquier cosa no vayas' pero no. Y vine acá y está todo tranquilo. E me decía que pasaban los helicópteros por arriba de la casa, pobrecito, porque yo los veo tan vulnerables (22/9)

(Fuente: crónicas de clase)

La asistente después le dice a Cristian B, que viste que la madre lo llevó al hospital y le dijeron que estaba desnutrido, tocándole los brazos 'vos estás muy flaquito, muchos huesitos, llevate meriendas, D, dale muchas meriendas', si igual esas meriendas... mirá lo que son (entramos y me muestra el pebete con una feta de jamón y una de queso)... él necesita otra cosa

(...) Abrió un GN en la escuela Y pero ella no va nunca porque le da miedo el puente (expresión de pasmado) que la persona que está debe necesitar a alguien porque es nueva, no sabe bien de qué se trata... (1/6)

Además miente, miente ¿Qué a las 12 está reunida? A las 12 come en el barcito de la esquina de la estación y viste que me dijo que estuvo hasta tarde en la escuela porque le faltaban datos y tuvo que completarles a las becas el CUE, el CUE se lo completé yo ayer a todas... miente, por eso yo le digo 'sí, sí'. Después le toca los brazos a Erwin, Erwin estaba en musculosa '¿por qué no te ponés un abrigo que hace frío?', yo estaba rogando que Erwin le dijera, y le dijo 'no tengo', y ella se da vuelta y me dice 'ay, las condiciones de estos chicos' (imita el tono lamentoso) (julio)

(Fuente: intercambios)

Tiempo de resistencia del GN a su exclusión de la toma de decisiones entre niveles jerárquicos (finales de septiembre a diciembre)

Durante este tiempo prevalecieron las discrepancias y los enfrentamientos entre la asistente y el maestro por la toma de decisiones respecto a la continuidad de la trayectoria de los niños, no obstante algunos intentos de comunicación y acuerdo por parte de ambos.

En un principio, M aceptó los señalamientos de la asistente acerca de que el propósito de PGN era la inserción de los niños en la escuela y no su permanencia en GN. Entonces atenuó su reticencia y se focalizó en prepararlos para que respondieran a las exigencias escolares. En ese contexto, dejó en la Escuela X, un sobre cerrado para la asistente, con las evaluaciones finales de los niños y una nota informal, referida al estado de situación de cada uno.

Cuando pasó por el establecimiento a retirar los boletines, la conducción le devolvió el sobre abierto y anunció que ningún niño contaba con la promoción al grado común, según lo acordado con las autoridades de PGN. Este episodio perturbó visiblemente al maestro que manifestó su desconcierto y enojo a la asistente cuando ella le confirmó telefónicamente que en una reunión de la coordinación de PGN con la conducción de la escuela habían decidido la derivación de todos los niños a la instancia de Boletín Abierto. En ese momento, la asistente respondió a sus quejas por haber sido excluido de las decisiones, informándole que la decisión se enmarcaba en una política común a todos los GN.

Al día siguiente, lo convocó a una reunión en la Escuela X donde reconoció que debería haberlo citado a la anterior. Allí, la conducción estimó su sinceridad y ambas autoridades destacaron su preocupación por los niños. Si bien su actitud crítica hacia el modo de tratamiento de este asunto no se vio sustancialmente modificada, el maestro valoró positivamente que la asistente le mencionase el rechazo de la escuela hacia los niños del GN y la idea de ubicarlo en otro establecimiento si la conducción persistía en obstaculizar las posibilidades de articular e integrar al GN el próximo ciclo lectivo. A la vez que se replanteó si era conveniente sostener la autonomía como rasgo de su modo de resolver las dificultades organizacionales y obtener recursos o si debía reclamar mayor cooperación del PGN para el funcionamiento del GN.

(Comunicación con la asistente por celular, mientras caminamos hacia la capilla, habla fuerte y aceleradísimo) "Estoy re caliente porque vengo y me encuentro con que van todos a boletín abierto, yo

a todos no los mando a boletín abierto porque no es justo y el sobre que te deje estaba abierto y no me firmaron los boletines” (le dijo esto de varias maneras, un par de veces) “si se me corta llamáme que estoy sin crédito. (la comunicación se corta y S no lo llamará en todo el día) “me decía que no me enojara, que no me lo podía explicar todo por teléfono, que había estado el lunes con Patricia (coordinadora del PGN) y se había arreglado eso (en el aula de la capilla, estaba mal, los ojos llorosos, anonadado, violentado) Pero le dije que yo no estaba al tanto... Esto del sobre, miralo... me siento desnudo... tengo hasta ganas de llorar, de impotencia, de bronca” (le comento ‘claro que si como no te vas a sentir así’) “y ésta mira si no me podía llamarme, está en secretaría, para decirme algo aunque sea... por el estado que la llamé” (para contenerte, claro que sí). (14/12)

Te cuento en la escuela cómo terminó: estaba la directora, S y yo. Le dije que me molestó que se hiciera una reunión para tomar ese tipo de decisiones a la que yo, que soy el maestro, no estuve convocado. La directora me dice ‘pero vos estabas de licencia y no podemos contemplar cada licencia para las reuniones’. Entonces le digo ‘pero me hubieran llamado y yo venía, si hoy estoy acá para hacer el cierre con los chicos y no me correspondía venir.’. Y ahí, se quedó y sale con que no la habían convocado ellas la reunión, la asistente quedó... le dije “no pude dar mi opinión y soy el maestro del grado” y ahí se miraron como diciendo “hicimos una cagada” en blanco y tuvo que decir ‘si no equivocamos en eso’. Además me re molestó porque parecía que yo los quería meter a los chicos y al contrario, yo no quería dejarlos. La directora me dice al final ‘está bien que nos hayas comunicado lo que te molestó y lo que te parece, nosotras sabemos que trabajas muy bien y que todo es pensando en el bien de los chicos... que qué saben si no vienen nunca...

Igual esto a mí me viene re bien, es como un sacudón pero me sirvió para marcar, para el año que viene porque bueno, por ahí yo dramaticé un poco... y lo de boletín abierto a lo mejor no es tan tremendo... Y a mí me sirve porque el año que viene yo no voy a limpiar más el aula, y voy a pedir que me compren una tarjeta y material a S... Y además el año que viene voy a reveer esto de que me den 1°, 2°, 3° y 4° y 5°, que me prepare cuadernillos, que ella es la asistente técnica o que se piense algo ¿no?(15/12)

(Fuente: intercambios)

1.2 GN - Escuela X

Tiempo de hacer lugar para el GN y de asegurarse un lugar en la escuela (marzo)

Durante este tiempo, el maestro se ocupó de asegurar las condiciones de tiempo y espacio de la articulación con la Escuela mantenidas en años anteriores y efectivizar la matriculación de los niños que retornaban al grado común. Desde la escuela, algunos actores colaboraron activamente con ello mientras que otros se mostraron pasivos ante las necesidades emergentes.

El director A, ya con licencia en comisión de servicio, condujo a la directora V hasta el Centro Comunitario donde le presentó a la directora I, el portero P y a B y sintetizó, junto a M, el modo de funcionamiento de GN allí. Por ejemplo, que los niños asistían directamente al mismo y la portera Estela les llevaba los registros y la merienda diariamente.

El maestro se mantuvo en contacto con la secretaría para concretar la inscripción de los niños del GN que se insertaban en el grado común y efectuar un seguimiento de la asistencia. Sobre todo, cuando les cambiaron el turno sin avisarles y encontró notas de advertencia en los registros como “ojo que viene de GN”. En cuanto a la articulación, M acordó, con el profesor de plástica y la profesora de música que los niños participasen semanalmente de las clases en uno de los grados comunes, como lo habían hecho en años anteriores. El día de articulación, los niños llegaban directamente a la escuela y permanecían en el aula de 7º grado ofrecida por sus maestras al grupo hasta la hora de actividad curricular pautada. Con respecto al funcionamiento en el Centro Comunitario, el maestro reclamó que no les enviaran yogur o leche a lo cual la conducción respondió que aguardase la compra de termos. Hasta que ésta se efectivizó meses más tarde, los lácteos comenzaron a llegar en sachet y jarras. M también se acercó al establecimiento por la caja de útiles escolares que envía el Gobierno CABA.

El primer día de clases, estuvieron en la Escuela X Jhonny, Carlitos y Julieta que, conducidos por el maestro, se formaron junto a 7º grado. Al término del acto de inicio, merendaron de pie frente a la cocina mientras los grados entraban a sus aulas. La directora V los saludó en la puerta, deseándoles buen comienzo cuando partían hacia el Centro Comunitario. Una vez allí, el maestro destacó el saludo de la directora y anticipó que tendrían clases de plástica y música semanalmente en la escuela.

Tiempo de rechazo y abandono hacia el GN y de retirada del GN de la escuela (abril)

Este tiempo se demarcó por un evento ocurrido en la clase de plástica y por las reacciones de los actores que concurrieron a la suspensión de la asistencia del GN al establecimiento.

Los niños del GN participaban de las instancias de articulación acordadas cumpliendo con las tareas y los materiales que les iban solicitando los docentes. A principios del mes de abril, el profesor de plástica puso en penitencia junto al pizarrón a Cristian B y Cristian J. Cuando el maestro ingresó al aula para ver cómo estaban trabajando y encontró al primero llorando y al otro niño inmóvil y serio, el profesor le refirió que se habían portado mal.

Al día siguiente, M relató el evento a la directora V y le comunicó que iba a interrumpir la articulación. La directora aceptó el distanciamiento del maestro consintiendo que tomase la postura más adecuada a su juicio. Esta respuesta decepcionó al maestro. Él esperaba una mediación que los reconociese como integrantes de la escuela y resguardase la continuidad del aprendizaje de los niños allí. Según sus reflexiones, este desenlace lo llevó a endurecer su actitud y facilitó el alejamiento de la escuela. Más aún cuando retomó por su cuenta las actividades de plástica en el aula del Centro Comunitario.

Mientras tanto, la portera Estela y las maestras de 7º lo animaban a volver a la Escuela con los niños señalando que el GN también formaba parte de ella.

(M reconstruye el momento en que comunica a la conducción los sucesos ocurridos en la clase de plástica y su decisión de suspender la integración del GN con dicha materia) El jueves, abajo de la lluvia ¿te acordás como llovía?, fui a la escuela, todo mojado...la directora estaba en el momento sagrado, el momento de la comida, con la vice. Entro ‘perdón que interrumpo’, le dije que no querían recibir a los chicos, lo que había pasado en plástica, que dijeron que era poco criterioso, que los chicos

no eran míos, eran de la institución, y que en esta situación, no iba a venir más...les daré dibujo yo acá... (se encoje de hombros) no sé... Yo fui a la escuela, a hablar con ella con la ilusión, mirá que p... que me dijera 'no te preocupes M, voy a hablar con los docentes y me voy a ocupar de hacer un espacio para vos y para los chicos y que puedan integrar...' ¿sabés que me dijo? 'Bueno M, si te parece lo mejor...' No sé si contarle a la asistente, hacer problema o no, porque el equipo de conducción no busca solucionar ni hacer algo, lo que quieren es no tener problemas (abril)

La profe de música es re piola, es macanuda porque tiene buena onda pero yo cada vez que tienen materias especiales, los iba a buscar y le preguntó cómo van y ella todo el tiempo me decía 'están bien pero ellos se quedan ahí a un costadito, trato pero la verdad...con todos. Tienen tan mala conducta los otros chicos y ellos se quedan ahí...Por eso me reventó cuando el otro (el profesor de plástica) me dijo 'se portó mal' ¿jen qué se portó mal...Cristian B?!... Además, yo pedía por favor, y yo tengo que ir ahí, o andaba dando vueltas, pidiendo lugar o trato de arreglar los horarios pero tampoco magia para que puedan integrar y no es mi función, mi función es enseñar. Yo soy maestro de la escuela, ellos tendrían que buscarme un lugar en la escuela para que pueda ir...No tengo ganas de ir, no tengo ganas... yo pidiendo por favor o cuando necesitaban algo me piden, pero después... (abril)

También lo que pasó fue que si bien el resto de la gente lo supo, en la escuela se enteraron de lo que pasó, hicieron como que no pasó nada y se me hizo más fácil para tomar las decisiones. Cuando yo fui con el problema resuelto, de que no me convenía porque veía que se me hacía difícil y que les iba a dar plástica acá en la capilla en vez de ir a la escuela, fue mejor... que quizás en su momento yo te lo comenté, que esperaba que me dijeran 'bueno no, vamos a tratar de ver'. Yo se lo comenté que hubo un inconveniente con un profesor y ella haber dicho 'vamos a ver', digo, qué se yo... capaz que es muy idílico...obviamente cada uno lo toma desde el lugar que está, quizás para mí es una cosa, la cosa importante y para la ESCUELA, era una pavada más, lo que pasa que en ese momento... que no sé si hubiera servido que hubieran dicho 'a ver bueno, vamos a ver qué pasó'... como que en cierta medida, para el otro, para mí que estoy en este lugar también, un reconocimiento, desde el lugar que estás ocupando, y encima que estás ahí, solo, también sos importante para la escuela... fue como una hoja que se cerró en relación a la escuela que capaz fue un error mío... yo tendría que haber... en su momento... la maestra de 7° me decía 'vos tenés que pelear' pero yo... me parece que no correspondía... no... si bien hubo otros momentos en donde yo pelé mucho por ese espacio... Ahora no sé si eso es para verlo como un logro... como un defecto... como una dificultad... no sé... pero yo me acuerdo que en su momento había peleado un montón para lograr que los chicos se integraran, pudieran ir a la escuela... la sensación que yo sentía cuando lograba eso era como un avance 'qué bueno que está esto'... a partir de lo que pasó, si bien en ese momento me sentí mal, fue como una liberación, como diciendo y 'chau'... que en otro momento, quizás hubiera sido más influyente para mí... no ir a una materia y después le vi otro costado, le di una vuelta de tuerca un poquito y... de repente, tampoco es tan grave... al final están haciendo lo mismo... Iguualmente, pese a todo lo que pasó, nosotros seguimos yendo para adelante, como medio encapsulados... no sé como catalogarlo pero a pesar de todo lo que pasó, en ningún momento impidió el tema de la tarea, seguir adelante con el aprendizaje de los chicos... que si bien yo no estoy especializado en el área de plástica, quizás... se está haciendo lo mismo...digo que no es tanta la diferencia... capaz que está mal igual, lo que pienso... pero es como que no me pareció (julio)

(Fuente: intercambios)

Tiempo de retorno cauto del GN a los espacios protegidos conocidos que ofrece la Escuela frente a la persistencia del rechazo (mayo y junio)

Durante este período, se reanudó el contacto del GN con la Escuela, en las instancias que algunos de sus integrantes ofrecieron especialmente para ello y bajo pautas más restringidas en cuanto a la organización y el empleo del tiempo y el espacio en el establecimiento, que el maestro fijó a título preventivo. A la vez que persistió el rechazo de las autoridades a asumir responsabilidades por el GN.

La maestra de informática y la maestra bibliotecaria, habiendo confirmado sus horarios con los grados comunes, le ofrecieron al maestro las horas institucionales libres para dedicarlas exclusivamente al GN. Entonces acordaron clases quincenales en la sala de informática y la biblioteca respectivamente.

Siguiendo las pautas del maestro, ese día los niños se dirigían al Centro Comunitario y en la segunda hora se trasladaban juntos a la Escuela X. Allí, la portera E les daba la merienda en las gradas del patio cubierto. A excepción de la primera vez luego del episodio en la clase de plástica, cuando la vice directora B los recibió personalmente e indicó que merendasen en el comedor. Al terminar la merienda, los niños iban a la clase de biblioteca y a continuación a la de informática. El maestro permanecía con ellos la mayor parte del tiempo, saliendo para efectuar trámites en dirección.

La maestra bibliotecaria solía narrarles o leerles un cuento o proyectarles un video y la maestra de informática les presentaba juegos de lectura y escritura sobre contenidos de Ciencias Sociales y Naturales. Los niños respondían interesados manteniendo la atención a lo largo del desarrollo de las consignas propuestas. Este buen comportamiento contrastaba con su conducta en los pasillos o en el patio, donde corrían, se pegaban y arrojaban basura al piso, más aún si M no estaba presente.

Desde la perspectiva del maestro, los actos y las clases de biblioteca y de informática eran las mejores instancias de articulación disponibles dado la falta de compromiso de la conducción para generar y garantizar otros espacios y de interés de algunas maestras curriculares por incorporar activamente a los niños del GN, y frente al ausentismo de los niños cuando concurrían solos al establecimiento.

La conducción, por su parte, persistió en evitar ocuparse de los niños de GN. Por ejemplo, se negaron a recibirlos, como les pedía el maestro debido a que él se retrasaría por una reunión de cooperadora de asistencia obligatoria en la escuela donde trabajaba en el turno mañana, hasta que la directora de la misma envió la normativa probatoria de dicha exigencia.

El problema que hubo y cómo reaccioné yo y todo, no es casual...y no es lo mismo...esto no sé si querés ponerlo, si querés ponerlo, ponelo igual, hace lo que quieras: yo llegué un miércoles acá y yo tuve dos chicos nada más. El miércoles anterior, tuve uno y me llamó la atención también, pensé capaz...uno siempre cuidando el trabajo... Porque no quieren ir y yo haría lo mismo, yo te digo la verdad...y cuando pasó lo del miércoles, yo les avisé 'miren que el miércoles voy a estar acá' y Julieta me dijo 'ah, entonces yo voy a venir los miércoles ahora'. Por eso yo estoy pensando ahora, me estoy

adelantando, que vengan primero los pibes y después los llevo a la escuela...pero también te digo la verdad, no sé si está bien o no que vayan, o que después se integren en el momento que se integren y seguirán el camino con otra persona y chau. Porque, en realidad, es una integración mentirosa...como si integraran y no integran nada, es para replantearse cosas (mayo)

En el período que estuve hice un montón de esfuerzo y algunas veces tuve respuesta y si lo que estoy seguro es que en un montón de cosas es mejor cortarme solo... Creo que tiene que ver con cosas personales mías... a partir de cuando yo empecé con la colonia... a estar a cargo de un montón de cosas... como que eso me abrió para otro lado..... y otra de las cosas que determinó fue con la profesora de educación física cuando yo le propuse, mira... 'si viene de arriba, si no viene de arriba, no, yo no lo hago'... quizás también tiene razón porque quién soy yo para andar diciéndole a ella... si bien el proyecto es el que está inmerso en la escuela, capaz que es la escuela la que tiene que abrirlo de otra forma... obviamente la escuela lo único que tiene no es el GN. Siguiendo con esto, tomando un poco de distancia, y acercarme a la escuela en los espacios que me abren, por ejemplo lo de computación, que se puede aprovechar, o mañana es el acto, una cosa formal que desde mi lugar, no lo comparto mucho, pero bueno (junio)

Después una de las que más está haciendo es la profesora de computación, tener la gentileza de llamarme al celular, de preocuparse para que vaya y todo, me pareció que tenía que ir... y además hay cuestiones que me parece que cada uno tiene que saber que hay un grado de nivelación y en alguna medida, está siempre el tema de que como no tiene una carga horaria, no hay una hora ya destinada para nivelación, cuando se enteran de que en un grado hay chicos que no son de ese grado, es una carga para el otro... eso es lo que yo veo... las veces que me pasó, como la profesora de música que si bien era una mujer que ponía voluntad y todo, es como una sobrecarga para el otro... y en parte también, si lo pensás, en grados con 30, es más trabajo, es verdad(junio)

El martes 13 había reunión de cooperadora después del mediodía en la escuela de la mañana, yo le dije a la vice si me podía ir porque los chicos de la tarde sino se quedan solos. Me dijo que no, que en la reunión de cooperadora tiene que estar el maestro por estatuto...bueno, "la llamo a la directora y le explico que no puedo llegar a hora, que voy a llegar tarde porque me obligan por estatuto a estar en la reunión de cooperadora, si los pueden recibir en la escuela. V me dice que no, que por estatuto de capital no se obliga a M a quedarse en la reunión de cooperadora y que el horario de la reunión corresponde a mi cargo en capital. Voy y le digo eso a la vice de la mañana, se fue a un locutorio – porque en la escuela no tenemos computadora- hizo una carta y fotocopia del estatuto, todo para que se lo de a V....Llegué a la escuela X, al mediodía fue todo esto...porque la reunión era el martes pero yo me adelanté...y V me dice 'bueno, lo hago por vos...encima llegué, interrumpí el horario de la comida, que es sagrado para ellas, se hacen negar, no sabés cómo comen, las cuatro mirando la tele, que no les podés hablar porque interrumpís la comida pero le dije 'perdón que interrumpo la comida pero es el único momento del día que tengo, la directora de la mañana no me deja, me dio esta carta' y B me dice, mirándome así (mirada despectiva o despreciativa) '¿y vos M, tenés declarado el cargo de capital en provincia?' que eso que tiene que ver con lo que le estaba diciendo, le dije que no, no lo tenía declarado, tenía declarado el de antes pero salir con eso... le dije que no, 'pero si hay gente que

trabaja en capital y no tiene declarada la jubilación en provincia', porque ella está así y ahí se quedó(junio)

(Fuente: intercambios)

Tiempo de satisfacción en los espacios escolares protegidos y de incertidumbre y temor en los espacios escolares ambiguos para el GN (julio a mediados de septiembre)

A los espacios escolares protegidos se sumaron las invitaciones y los recursos que la nueva conducción aproximó al GN y permitieron a los niños vivir momentos satisfactorios y agradables. No obstante, la concreción malograda de algunas actividades junto a las experiencias negativas previas, parecieron activar las incertidumbres y los temores de los integrantes del GN respecto a la continuidad de dichas ofertas y a la confiabilidad de quienes las brindaban. Por eso se estima que la coexistencia de ambos movimientos tiñó de ambigüedad la percepción del maestro y desestabilizó el comportamiento y la relación de los niños con el ámbito escolar.

Las propuestas de lectura y escritura en las clases de biblioteca y de informática despertaban el interés de los niños que se mostraron atentos la mayor parte del tiempo de actividad, solicitando asistencia a ambos docentes, animándose entre ellos por los logros y expresando afecto hacia las maestras. También se entusiasmaron en el desarrollo del Proyecto sobre la Historia Personal que integró a las tres instancias. Su producto consistió en una ficha con los datos, las preferencias y los proyectos de cada uno junto a una foto digital tomada en la clase de informática.

Producto del Proyecto Historia Personal

(ver carpeta "Producciones")

(Fuente: trabajo realizado por Erwin)

Según se entiende, las experiencias positivas vividas en estos espacios protegidos del rechazo, el abandono y el maltrato constituían la principal motivación de los niños para asistir a la Escuela, demandarla al maestro y decepcionarse si se suspendían las clases.

Cristian B y Carlitos se sientan... apoyando la nuca en el respaldo de la silla y comen el sándwich mirando a Mb –parecen atentos a la historia-. En algunos momentos se miran y sonríen, miran hacia otro lado, luego miran nuevamente a Mb. Cristian J mira a Mb... fijamente, parece muy atento durante todo el relato. Jhonny mira hacia delante, donde están las láminas de cuentos, juega con los dedos sobre la mesa, me mira, mira a Mb cuando dramatiza... Erwin mira a Mb, cuando dramatiza se ríe y mira a sus compañeros –parece divertirlo- luego continúa mirando a Mb con las cejas levantadas y expresión de atención en la mirada.

El primero en completar la actividad de escritura en la computadora es Cristian B, sonrío, parece muy contento -¡Si!!!!!

Luego lo logra Deisy, sentada al otro lado de Cristian B, le toca el hombro a éste -Mira...

Más tarde se paran detrás Carlitos y Jhonny, Cristian B les da indicaciones. Carlitos llega a la pantalla final, llama a Cristian B tocándole la espalda, él se acerca y le palmea la espalda –como felicitándolo- - Bien, bien (15/8)

(Fuente: crónicas de clase)

Desde la conducción de la escuela, diferentes eventos permiten mostrar la coexistencia de los movimientos referidos.

Uno corresponde a la distribución de guardapolvos para los niños por parte de la vice directora B y la asistente de PGN. Si bien el maestro valoró que le entregasen uno a cada uno por tratarse de un grupo pequeño, pareció ver negativamente que lo convirtieran, desde su perspectiva, en un acto para mostrar. Quizás por eso, su narración del mal comportamiento de los niños se oyó con un tono divertido antes que desaprobatorio.

M (tono de suspenso) -El otro día fuimos a la escuela (los demás niños también atienden a M) lo que hicieron los dos señores... fuimos con la coordinadora de PGN (...) los llevo a poner los guardapolvos, en el medio de la dirección se agarraron a trompadas (M mira a Lucas que sonrío pícaramente; Cristian B, de pie junto a M mira hacia abajo, parece haber sido algo más “en serio” para él) no los podíamos separar.... La coordinadora no los podía separar (M se muerde el labio, parece divertido con el episodio, como divierte una anécdota, aunque no lo muestra explícitamente) se habían probado los guardapolvos, todo bien (mueve desaprobatoriamente la cabeza) algo inesperado (30/8)

(Fuente: crónicas de clase)

Otro evento se asocia a la invitación de la nueva directora, H, a que el GN participase de un acto. El maestro, que explicitó su entusiasmo por la propuesta, aceptó la idea de las maestras de 6º y 7º de sumarse al que estaban organizando para el día del Maestro.

El día del acto, luego de ensayar su dramatización en el Centro Comunitario, el maestro y los niños se dirigieron a la Escuela. Allí merendaron y permanecieron en las gradas del patio cubierto hasta el momento de actuar. Durante un momento de ausencia de M, algunos se pusieron a conversar y otros a saltar y correr. Entonces, una docente reprendió a Cristian J y a Jhonny por

jugar en el piso y corrigió a otros niños por sus expresiones lingüísticas. Cuando informó al maestro de lo sucedido en un tono cómplice, él respondió con una actitud distante. Sin embargo, cuando solo uno o dos de ellos se dirigían anticipadamente a la escuela por su cuenta, para presenciar un acto o participar de una actividad, se los veía permanecer quietos en las gradas o de pie en el hall hasta que llegaba el maestro con el resto del grupo.

Una mujer alta de 40 años aprox, con guardapolvo blanco los observa desde el escenario con mirada desaprobatoria. Jhonny parece el más excitado, corre y se arrastra en mayores longitudes, anima a los demás a hacerlo. La mujer se acerca a ellos y se inclina con las manos detrás de la espalda, cuando están en el piso tirados (seria, tono medio) -¿a ustedes los mandaron a limpiar el piso?

Cristian J enseguida se sienta en las gradas al lado mío, con movimientos rápidos y discretos –como si quisiera pasar desapercibido, Jhonny sube hasta los últimos tablonos y se sienta, hace su tic con la cabeza. La mujer (firme y calma pero tono de reprimenda -vení, vení.

Cristian J se acerca con desánimo, los brazos caídos, y se para frente a la mujer que repite la pregunta -¿te mandaron a limpiar el piso?

Cristian J niega con la cabeza baja y se sienta nuevamente en las gradas. El resto de los niños sigue la escena en silencio, se los ve muy atentos y serios. La mujer se inclina con las manos detrás de la espalda, hacia Jhonny (mismo tono) -¿qué te pasa a vos?

Jhonny, sin mirarla, hace el tic con su cabeza –moverla hacia un costado, como si esquivara un insecto- y con la mirada inquieta y el tono burlón -¿qué te pasa Deisy?

La mujer lo mira extrañada y repite la pregunta. Jhonny repite en forma de respuesta. La mujer lo mira con el ceño fruncido y los ojos asombrados o extrañados...

Cuando se ha alejado unos pasos, llega M que parece haber captado el clima de tensión y seriedad...

La mujer regresa -¿son tuyos M? Les pregunté si los habían mandado a tirarse por el piso, aquel (señala a Cristian J y baja la cabeza dramatizando aceptación, obediencia) pero aquel (mira hacia el lugar de Jhonny) no me dio bolilla

M (tono de curiosidad –no parece demasiado alarmado o preocupado-) -¿quién?

Erwin y Cristian B señalan con el brazo (a coro) -El Jhonny

M lo mira sonriendo, condescendiente, como si se hubiera tratado de una travesura.

La mujer señala a Jhonny (buen tono) -¿él es Jhonny? (los niños asienten, ella mira hacia arriba como pensando) a ver y en la casa cuando lo llaman ¿cómo le dirán? ‘Vení el Jhonny’ o ‘Vení Jhonny’

Los niños corean la segunda opción. Ella asiente sonriendo, mira con complicidad o condescendencia a M y regresa junto al escenario. M me mira, se muerde el labio y se coloca frente a los niños -Voy arriba a ver cómo va todo y vengo. (15/9)

(Fuente: crónicas de clase)

La dramatización, anunciada como una “obra de los chicos del profesor M, del GN y de los chicos de 7º”, contaba la historia de un maestro rural que había decidido permanecer en esa tarea a lo largo de su vida. Los niños se veían contentos en el escenario, caracterizados con vestimentas para la ocasión, y desempeñando sus papeles con alegría. Los miembros de su familia y de la familia del maestro los miraban con orgullo y aplaudieron entusiasmados desde el público. Además recibieron las felicitaciones de la directora.

Una de las maestras de 7º bajó el telón rojo, brillante y enorme, aterciopelado con control remoto. Los niños lo miran descender con los ojos abiertos, como asombrados o extasiados. Los miro una vez más

sonriendo: están ellos también sonrientes y, parecen ansiosos, llenos de expectativa, con sus ponchos y cholitos norteños.

M lee el relato. Cristian J sube bajo el anuncio de "llegó el sol y con él el nuevo día", con las manos en alto –como si sostuviera algo- pero sin sostener nada (debería sostener un sol de cartulina, pero no tenía nada). Luego suben los demás niños y representan su rol de alumnos-: se sientan en las sillitas alrededor de la mesa y escriben, sonriendo miran al frente, al público. Dos adolescentes levantan los brazos a modo de saludo, desde el público exclamando -¡Jhonny!

Deisy sostiene unos segundos el cartel armado por Julieta y luego se ubica junto a los demás alrededor de la mesa. Por consiguiente a Julieta se le cae el cartel del extremo en que lo sostenía Deisy y uno de los niños de 7° lo sostiene durante el resto de la obra. Cuando M lee el fragmento en que los niños le piden a la maestra que no se vaya, los niños se demoran unos segundos pero finalmente Erwin se levanta y arrodilla frente a la maestra, entre divertido y avergonzado sonríe, los demás lo imitan. Al finalizar los aplauden calurosamente. Me acerco al biombo y los felicito, los niños sonríen y se miran, M también tiene expresión de excitado y pregunta -¿se escuchó bien, se escuchó bien, se entendió?

(...) Cristian B cuando ve a su mamá, baja la cabeza y la levanta enseguida, como vencido por las emociones, los ojos se le llenan de lágrimas y se apoya en su mamá que extendió uno de sus brazos hacia él en gesto de recepción (15/9)

(Fuente: crónicas de clase)

Otro evento que muestra la coexistencia de los movimientos referidos fue la invitación de la directora a que ambos GN se sumasen a la excursión de 4° grado para ver el musical "Ópera Pampa". M aceptó con agrado y dio curso a los preparativos involucrando a los niños en ellos (los comunicados y las autorizaciones, las recomendaciones, la organización de la jornada). El día pautado se enteraron en la escuela que el paseo se había suspendido la excursión, lo cual molestó al maestro que debía afrontar la desilusión de los niños sin tener responsabilidad por lo sucedido. En cuanto al desarrollo de la excursión que se concretó un tiempo más adelante, M destacó el contraste entre el comportamiento más o menos uniforme de los numerosos grados de la escuela y la dispersión de los pequeños grupos de GN.

Estoy re caliente porque no sabés todo lo que tuve que mover en la escuela de la mañana, arreglar con profesores especiales, con una maestra para que se quedara con los chicos y yo pudiera llegar para las 11 y media... y ellos que compraron la gaseosa, fueron hoy a la escuela... El día del paro me vine acá para buscar el teléfono de ellos y avisarles. Y después ellos se piensan que soy yo, que prometo y no cumplo, cuando no es mi culpa, pero yo pongo la cara... Ellos con toda la emoción de la salida, encima las fotos que no salieron, es un manoseo, después quieren que vaya a la escuela, a qué voy a ir, al pedo (12/10)

(Fuente: intercambios)

En el transcurso de estos hechos, algunos niños dieron señales de rechazo ante las posibilidades de inserción en la escuela común.

La abuela de Jhonny muy animada y dispuesta –con esa expresión tan particular de quien cuenta la "hazaña" de su niño- relata sonriente -Yo le decía al Jhonny: 'bueno ahora vas a ir a la Escuela X, a estudiar' y él me dice 'yo le voy a mentir a la señorita, me voy a hacer que no sé nada así me sacan

de la escuela x y me mandan de nuevo con el profe y no voy más a la escuela x' (risas, M me mira entre asombrado, contento y como si dijera '¿viste que es así?') y Elías le dice que ahora él va a ir con el profe y Jhonny no quiere, es su profe" (20/9)

(Fuente: crónicas de clase)

Tiempo de pervisión de la escuela y de sometimiento del GN a sus desvíos en las exigencias y los procedimientos (fines de septiembre a diciembre)

Este tiempo apareció dominado por el rechazo activo de la conducción a los niños del GN, al cual el maestro y los actores de PGN terminaron, en cierta medida, sometiéndose para lograr la inserción de algún niño en el establecimiento.

La posición adoptada por la conducción se manifestó de modo general en las críticas al director A por su estilo asistencialista y en las acusaciones dirigidas al maestro por "tratar de meter niños" en la escuela. Con respecto a esta cuestión en particular, el rechazo a los niños se concretó en la especificación de sucesivos procedimientos evaluativos, por una parte, y en el reclamo de garantías sobre el alcance de las diversas exigencias de rendimiento, por otra.

Como ya se mencionó, en principio reclamaron al maestro que los niños realizaran las evaluaciones en letra cursiva y hojas rayadas y que él no registrase las correcciones parciales al desarrollo de las actividades. Aunque M consideraba que los primeros criterios eran desmedidos y los segundos, deshonestos, reforzó la práctica de cursiva con los niños y los evaluó nuevamente, en Prácticas del Lenguaje y en Matemática. Por eso lo disgustó substancialmente encontrarse con las pruebas de los niños y la nota dejada a la asistente de PGN sobre la mesa del almuerzo de las directoras. Más aún cuando le notificaron su negativa a firmar los boletines y la derivación de todo el grupo a la instancia de Boletín Abierto en el mes de diciembre primero y en marzo después. Cuando aceptaron sólo a Deisy. En ese momento, el maestro planteó su desacuerdo con que la decisión sobre la continuidad de la trayectoria de los niños fuese tomada junto a las autoridades de PGN sin su participación.

En el marco de estas tensiones, la asistente de PGN convocó a la segunda reunión, donde M consiguió que la conducción de la escuela aceptase firmar el pase al grado común de los niños que se habían inscripto en otros establecimientos.

Y en la escuela, resulta que como B se fue, pusieron a otra vice directora y el día de la jornada, entraba H, la directora y me dice "D, te busca F" salgo, y pensé que me iba a preguntar algo, pero me dice "vení, vení" (hace un gesto indicativo y soberbio con la mano) y se va. Voy y dice "Yo soy investigadora, soy la maestra con más puntaje y voy a ver esto de GN porque no voy a permitir que me metas chicos que no saben nada, yo quiero que me garantices a ver a quién vas a meter"; yo le dije que no metía a nadie, que el proyecto era de la escuela; lo había tomado la escuela y que si quería hablar con la coordinadora que venía todos los viernes y me dice "no, con esa mujer no voy a hablar porque no es seria, se pone histérica, que está mojada, ya voy a ver esto" ¿pero qué le puedo garantizar yo? Están las dos, la directora y la vice con que no van a nivelar para abajo, que hay que nivelar para arriba que el que tiene que repetir, repita, que el nivel no se baje ¿pero te parece eso acá, con ellos? (15/11)

Ayer fuimos a la escuela, a computación a buscar esto (hoja del proyecto de cada niño) y no sabés: llevé las pruebas, la directora estaba con que quería ver las pruebas, quería ver las pruebas, se las llevé. Yo estaba chocho y todo mal, no quiere integrar a Cristian J y a Erwin en 3°, a Ramón lo quiere de nuevo que haga 1°, mira las pruebas y me dice 'pero acá los ayudaste vos... pero no saben escribir en cursiva estos chicos... pero no escriben con renglones' (la hoja de la prueba era lisa), encima vos viste lo hincha pelotas que soy con eso... todo así. Además sabés que vio que les pongo así para que rehagan y me dijo con Carlitos que no le ponga así, que lo borre y se lo haga hacer de nuevo ahí. No importa si hubo que hacerlo varias veces, a mí me parece que esto (lo que hace él) es más honesto. (22/11)

Y están contra el director, que hacía promoción social, que no hay cuaderno de actuación desde hace 15 años... el primer año que yo no sabía dónde estaba parado, que no sabía adónde venía, que todo el mundo me decía que esto de GN acá no, y yo vine así medio sin saber, él me traía en auto y después siempre venía acá. Estas que ahora no quieren integrar, no vinieron en todo el año a ver, ni siquiera una vez a ver qué hacía yo acá ¿y si yo era un loco?... y dicen del director que tendría todos sus defectos como yo también sé los míos pero trato de hacer lo mejor posible... le dicen el sarcófago donde estaba él, que siempre tenía todo cerrado y ellas pusieron plantas pero eso... si yo le contara todo esto al supervisor o al director... ¿qué integración es esta? (14/12)

(M sale de la escuela, muy mal, enojadísimo, casi llorando) Son unas XXX (lo repite) yo dejé un sobre cerrado con cinta que decía 'para S, asistente de G.N' con las pruebas de los chicos y una nota, que ella me había pedido que le deje, con cómo estaba cada uno y yo puse 'ojo con Carlitos que está flojito' y 'hace fuerza por Erwin y Cristian J... y ahora me lo devolvieron abierto y estaban comiendo como unas chanchas, limpiándose una mano, me devuelven el sobre 'van todos a boletín abierto y no te vamos a firmar ningún boletín' y esto del boletín lo decidieron el lunes con S y P, que es la coordinadora de PGN. O sea que ya se había decidido todo, me re enojé y me planté 'yo no voy a mandar a todos a boletín abierto' y la vice '¿querés que te traiga una prueba de 3°?' y yo ahí parado y ella (imita voz clueca) '¿Y Gustavo, y Gustavo?' y le digo 'Gustavo es uno, están Jesica y Cintia J, Candela y Candelaria, Alex. Todos a Boletín Abierto no van'. Y me dice 'bueno los que no se van a quedar acá, no. Solamente los que se quedan acá' ¡mira que hipócritas que son, y ¿S no me tendría que haber llamado? Justo ayer lo habíamos hablado que yo te dije que no me había llamado para decirme nada y yo esperaba que viniera mañana... (14/12)

Por ahí no resulta tan mal, voy a pedir que me firmen lo de los chicos que se van, así ya pueden inscribirse porque si después no hay vacantes... como son alumnos de la escuela, la escuela los tiene que retener, y los otros a lo sumo se integraran en un año menos, voy a llamarla a S para que venga mañana, no se lo voy a dejar así (14/12)

(Fuente: intercambios)

1.3 GN-Centro Comunitario

Tiempo de intercambio y colaboración mutua y de intervenciones del CC que el GN elude (marzo a mayo)

Durante este tiempo prevaleció el intercambio social amigable, la colaboración y la invitación a participar en las diferentes organizaciones, grupos e instancias. Si bien el GN formó parte activa de este movimiento, el maestro comenzó a formular recomendaciones a los niños para evitar las intervenciones de algunos miembros del Centro Comunitario sobre su comportamiento.

Las intervenciones de P, portero, y de B, colaborador, consistieron en llamados de atención por llegar tarde o jugar en sectores del patio destinados a otras actividades, como la Feria de Ropa, cuyo desarrollo limitaba además, el tiempo de recreación. Mientras que las recomendaciones del maestro apuntaron al respeto de las pautas para evitar los inconvenientes.

El maestro del GN mantenía diariamente un intercambio social amistoso, durante los momentos de la entrada, la salida y la recreación, con P, B e I, las maestras y la directora del Jardín y las maestras de los grados de apoyo. Algunos de ellos participaron en los proyectos y las actividades de los otros. Por ejemplo, los integrantes del GN en la elección de los nombres de las salitas de Jardín; P en el sorteo del yogur y los niños de ambos grados en el partido de pelota. Así como los colaboradores del Centro Comunitario cooperaron con el desarrollo de la acción en el GN, en sus diferentes esferas, sobre todo en la de la enseñanza y el aprendizaje, facilitando recursos materiales (prestando bandejas de aluminio para plástica, sacando fotocopias, entre otros).

Tiempo de incremento de las restricciones del CC y de su evitación por el GN (junio a agosto)

Este tiempo se demarcó por la reducción del intercambio amistoso y colaborativo que había predominado en el período anterior y por el aumento de las intervenciones de los miembros del Centro Comunitario dirigidas al control de la comunicación y el uso del espacio. Frente a las cuales el maestro del GN continuó respondiendo principalmente con la evitación.

Ambos movimientos se inscribieron en un contexto de conflictos y tensiones entre la directora, los colaboradores del Centro Comunitario e instancias como el Jardín y la Feria del Trueque, que culminaron en agresiones y en la salida de algunos de sus miembros (las gomas del auto de Inés aparecieron pinchadas; B siguió trabajando sólo para la capilla, la directora de jardín renunció y la coordinadora de la feria fue suspendida).

En esta situación, la directora del Centro Comunitario le solicitó al maestro que no interactuara con P, le entregase una copia de las llaves de sus armarios y recibiera en el GN a Ramón. El maestro, como ya se refirió, accedió a esto último pero evadió los otros pedidos. A su vez, subrayó las recomendaciones acerca de la conveniencia de minimizar la ocurrencia de hechos que dieran lugar a las intervenciones de los miembros del Centro Comunitario sobre los horarios y el uso del patio. Los niños tomaron nota de los señalamientos de M, vigilando que todos siguiesen sus pautas.

Como muestras de la continuidad del intercambio amistoso puede citarse que las participantes del grupo de gimnasia convidaron con bombones a Deisy; la directora del jardín los invitó al acto del día de la bandera e I, la directora del CC les regaló cajitas de té de menta.

Se abre la puerta y entra Cristian B, detrás suyo, B mira a M -Dice que se le durmió la tortuga... ¿otro rezagado más tenés?

*M, en el escritorio, mira serio y parece cansado, a B -Esperemos que no
 B mira unos segundos a M y se va. Cristian B se sienta y coloca su mochila en el respaldo de la silla.
 M (tono de preocupación) -¿Por qué llegaste tarde Cristian?
 Cristian B-Por mirar la tele (se da vuelta y abre la mochila)
 M firme-Date vuelta, mirame un minuto, si mirás la tele fijáte la hora, hasta una menos diez, si vos viví
 cerca, porque llegar tarde por otra cosa...pero por mirar la tele... (molesto) además es una cadena de
 cosas, porque llegás tarde, él dice ¿viene el rezagado" y vos no tenés porqué llegar tarde tampoco...
 M me mira, se muerde el labio inferior -Me enferman estas cosas porque estos... ¿Qué es él para venir
 con esos comentarios, viene con eso (1/6)*

(Fuente: crónicas de clase)

Tiempo para el GN de aprovechar las oportunidades ofrecidas y rechazar las intervenciones ejercidas por el CC (septiembre a diciembre)

Frente a la continuidad del movimiento restrictivo observado, el maestro del GN siguió aprovechando las oportunidades de intercambio, colaboración e invitaciones amigables pero rechazó más abiertamente las intervenciones de los miembros del Centro Comunitario sobre el grupo y sobre su acción como maestro a cargo.

Así, el GN asistió a la Primera Función de Cine que inauguró un nuevo salón del centro y el maestro animó a los niños a participar de la Fiesta de Fin de Año aunque él no pudiese hacerlo. En ésta, Inés le entregó un obsequio a Erwin, como único representante del GN presente. Además, el maestro compartió con Inés sus preocupaciones por Lucas y Jhonny y recurrió a P para que lo acompañase a llevar a Ramón a su casa, por suspensión de las clases, y para que avisase a los niños sobre la reunión de entrega de boletines, cierre y despedida del GN, no obstante su licencia de estudio.

Pero, el maestro se distanció de I cuando sancionó a Lucas por su comportamiento con Ramón y él inquirió por las razones. O cuando rechazó sus señalamientos acerca de supuestos descuidos de los niños durante el recreo. Como también cuando se negó a asumir responsabilidades por el comportamiento de los niños con las maestras suplentes. A estas interferencias se agregaron la superposición de actividades en el patio y la circulación de personas que perturbaban, desde la perspectiva de M, el buen desarrollo de la acción en el aula.

Se oye música en el patio, Deisy se aproxima a la ventana sobre la mesada y mira hacia fuera, luego camina por el aula, como si paseara. M (serio, parece molesto) -Deisy, ellos están afuera, nosotros no. (12/10)

Un profesor de educación física –acerca del cual M me comentó en el recreo que tuvieron un contrapunto porque usa todo el patio y suele quejarse de o retar a los niños del grado- abre la puerta del aula y pregunta por una pelota verde. Todos negaron con la cabeza o con un “no” en voz baja haberla visto. Cuando salió, Cristian B comenta a M que los otros chicos la tenían, M de pie junto al armario blanco (serio, firme) -anda, anda a decirle que la tenían los otros porque sino después se va a pensar que la tenían ustedes” (28/11)

(Fuente: crónicas de clase)

Carlitos no quiso estar más con la suplente y saltó el portón de la capilla. Él no quiso estar más ahí y se fue. Parece que después la señorita se sacó mal, llamó a Inés, se puso como en una crisis de nervios porque no había acta ni directora y ella era responsable si a Carlitos le pasaba algo. I me decía, que ella es directora de un centro y se vio envuelta en un montón de cuestiones que no le corresponden... tres recreos parece que hacía la señorita, Pili me decía, y tenía que estar él en la puerta porque se le iban y no querían entrar (8/9)

Además hay muchas actividades y medio que se desbanda todo, nosotros casi no podemos salir al patio porque siempre hay algo: los de educación física coparon todo, las de jardín que se pasan con ese recreo... (15/11)

(Fuente: intercambios)

2. Los temas de preocupación y el movimiento institucional en el devenir de la relación del GN con las organizaciones

A continuación se identifican los temas que concentraron la preocupación de las personas desde sus respectivas posiciones institucionales y se caracteriza el movimiento institucional, por sus rasgos predominantes, en base al análisis sobre la reconstrucción de los tiempos del devenir en la relación del GN con las organizaciones²⁴⁸.

2.1 Los temas de preocupación

En lo respectivo a la cuestión del GN y su relación con las organizaciones, los temas que concentraron la preocupación de las personas involucradas parecen ligados a la distribución de las responsabilidades por los niños y a la definición de las competencias de GN y de cada organización sobre el mismo.

La reconstrucción ha mostrado que los criterios, las pautas y los procedimientos concernientes a las instancias de articulación con la escuela, y concomitantemente el tiempo y forma de permanencia en el Centro Comunitario, el retorno a los grados comunes y el ingreso y la salida del GN, se constituyeron en puntos de intercambio cada vez que entraban en contacto las personas implicadas, generando diferentes niveles de tensión según el momento del año. Con lo cual se vinculan a los hechos y las dificultades que permitieron diferenciar los tiempos del GN en la relación con cada una de las organizaciones. Además, en la posición y el modo de abordaje que fueron adoptando las personas respecto a ellos, se puso en juego tanto su relación con el GN como con el resto de las organizaciones involucradas en esta trama.

Por eso, probablemente, estas cuestiones se manifestaron junto al tema de la definición de las competencias del GN y de las organizaciones sobre el mismo. En términos del establecimiento de las áreas de incumbencia, constituyéndose en una especialmente sensible, la relativa a la distribución de responsabilidades por los niños. Es decir, quién debe y puede determinar, por su

²⁴⁸Se toma la perspectiva de Fernández sobre la dinámica institucional (1994, 1996, 1998, 2003, 2007)

posición en cuál organización, quién debe y puede encargarse de los acuerdos de articulación con la escuela o del ingreso de un niño a GN.

Desde un segundo plano, es posible pensar que estos temas aluden a la responsabilidad por la vida de estos niños, en general, y, en particular, por su educación y aprendizaje e, inevitablemente a la responsabilidad por los fracasos que ya han atravesado.

2.2 Los movimientos institucionales

Los comentarios que siguen surgen del análisis de las formulaciones que las personas dieron a los temas de preocupación, la ocurrencia de los hechos y las dificultades asociadas a ellos y los modos de abordarlos desde las respectivas posiciones institucionales, a través de los tiempos del devenir en la relación del GN con las organizaciones.

En base a estos materiales se considera que, a lo largo del año, predominaron los movimientos regresivos²⁴⁹ en las relaciones establecidas entre el GN y PGN, la Escuela X y el Centro Comunitario según se manifestaron en la comunicación entre los integrantes, la modalidad de pensamiento y de tratamiento de las emociones, el desarrollo de la acción en las dimensión organizacional y en la producción ideológica.

Como pudo observarse, las distorsiones y las confusiones en la comunicación²⁵⁰ llegaron a estabilizar marcos perturbados de interacción con efectos de negación respecto a la autodefinición de sí y del propio rol que cada persona puso en juego. El predominio de las comunicaciones paradójicas acerca del proceso de aprendizaje y de socialización escolar y de sus resultados, tornó indeterminados los mensajes que los actores de la Escuela X y de PGN formulaban al respecto. Por lo que invalidaban cualquiera de las conductas y desarrollos mostrados por los niños, por una parte, y por otra, las acciones y el modo de relación del GN con la escuela. A la vez que concurrían a instalar círculos viciosos donde la conducta de cada uno provocaba en los otros, la actuación a la que suponía estar respondiendo, perpetuándose mutuamente. Este fenómeno se manifestó en la competencia entre los maestros por el diagnóstico y la evaluación de las posibilidades de aprendizaje de los niños. También en la falta de encaje entre las conductas y las expectativas que las autoridades de las organizaciones y el maestro mantenían acerca del otro y que afectaban al desempeño del propio rol, generando sentimientos de frustración de diferente intensidad. Todo lo cual llevó a impasses en la interacción del GN con PGN y con la Escuela, fundamentalmente, al aislamiento y a la prevalencia de la sospecha, el rumor y las atribuciones de locura, mala voluntad o maldad al otro.

Es posible pensar que estas perturbaciones en la comunicación estuvieron asociadas al predominio de rasgos defensivos en la relación que los sujetos fueron estableciendo entre sí desde sus respectiva posición en las organizaciones de pertenencia.

De acuerdo a lo observado, las personas tendían a percibir las dificultades de los niños o los inconvenientes organizativos como inmodificables. También mostraban disminuida su capacidad para un análisis complejo de la realidad que tuviera en cuenta el conjunto de variables

²⁴⁹Nuevamente se alude a las conceptualizaciones de Fernández citadas.

²⁵⁰Siguiendo a Watzlawick (2002)

en juego y no sólo las respectivas al propio rol. Según se estima, estas formas de ver las situaciones se hallaban ligadas a la proyección de los aspectos que sentían como malos, sobre una de las organizaciones, personas o grupos y a la tolerancia e indiferencia ante el sufrimiento de los niños e incluso, la provocación del mismo por parte de algunos integrantes. Ellas condujeron a que las personas dieran respuestas estereotipadas en la postura asumida y rechazaran o evitasen interrogarlas e imaginar alternativas para abordar las dificultades que iban surgiendo en relación con el ingreso y la salida de los niños del GN, su articulación con la escuela y el retorno a la misma. Semejantes modalidades de pensamiento y tratamiento de las emociones²⁵¹ se toman aquí como indicadores de una reducción del espacio psíquico de contención y transformación del pensamiento y las emociones.

Todo lo cual se expresó en la ritualización y la burocratización de la acción organizacional con un énfasis marcado sobre la distribución de responsabilidades, durante algunos tiempos del año. Mientras que en otros predominaron las conductas de manipulación y la exigencia de cohesión por parte de las conducciones y el sometimiento o las respuestas impulsivas de parte de los docentes y los niños²⁵².

Las concepciones acerca de las posibilidades de aprendizaje de los niños, el GN como respuesta alternativa y su relación con la Escuela, según fueron analizadas, servían en gran medida, a la justificación de estas conductas a la vez que las reforzaban. En ese sentido, se considera que concurren en un tipo de desenlace de los conflictos que cercó al GN, como el ocurrido al finalizar el año.

Estos fenómenos permiten pensar en la existencia de fallas en los acuerdos²⁵³ sobre el proyecto que plantea GN para estos niños y en la promesa de reconocimiento para quienes se impliquen en ello. Estas fallas parecen articularse a la vivencia del miedo a la interrogación de las formas establecidas que el GN porta como alternativa, el miedo a los otros intensificado por la pertenencia a organizaciones con intereses divergentes y hasta contrapuestos y la resistencia al cambio, en un contexto crítico adverso al desarrollo de las acciones educativas en cualesquiera de las organizaciones involucradas.

Lo cual se enlaza a la inestabilidad de los movimientos de tipo progresivo y su restricción a algunas personas o grupos que distinguieron varios tipos y grados de dificultad al considerar los hechos sucedidos y evaluar formas de abordarlos o formularon protestas ante los malos tratos, en el caso del maestro. Así como exploraron las opciones disponibles para dar continuidad a las acciones de enseñanza y aprendizaje en la escuela y mantuvieron la colaboración comprometida en el funcionamiento del GN.

3. Conclusiones del análisis

De acuerdo a lo planteado, las características del proyecto y la estructura oficiales de PGN, la doble ubicación política organizacional del GN caso dentro del sistema educativo –en

²⁵¹De acuerdo a las elaboraciones de Dejours (1992, 2006); Enríquez (1989, 1992); Fernández (ob.cit); Kaës (2002)

²⁵²Aquí se toman especialmente los aportes de Enríquez y Fernández ya referidos

²⁵³Como fundamento teórico se toman las elaboraciones de Kaës (2002) y Ulloa (1990, 1995)

organizaciones convencionales y alternativas- y fuera del mismo junto a las concepciones socio culturales ambivalentes sobre el GN caso como amenaza y promesa de la institución educativa; configuraron el contexto y operaron como el marco de las relaciones que los integrantes de las organizaciones mantuvieron efectivamente a lo largo del año 2006.

El análisis de su devenir mostró que la preocupación de las personas se centró en la distribución de las responsabilidades por los niños y en la definición de las competencias de GN y de cada organización sobre el mismo. También, que predominaron los movimientos regresivos en las relaciones entre el GN y PGN, la Escuela X y el Centro Comunitario según se manifestaron en la comunicación entre los integrantes, la modalidad de pensamiento y de tratamiento de las emociones, el desarrollo de la acción en la dimensión organizacional y en la producción ideológica.

Siguiendo esta línea de elaboración, los materiales permiten pensar que desde los movimientos institucionales desplegados entre las organizaciones, en el contexto y el marco dados por el proyecto y la estructura oficiales de PGN, fue emergiendo el espacio social donde se ubicó el GN. El cual es posible caracterizar, de acuerdo a lo observado, como una zona porosa. Por ella se entiende una configuración dinámica entre el medio externo, constituido por las organizaciones, y el medio interno, al GN, que cumplió funciones de filtrado y adaptación de las intervenciones de PGN; la Escuela X y el Centro Comunitario, sobre el GN caso.

Con lo cual, esta zona servía al resguardo de los límites que separaban al medio externo del medio interno al GN y a la protección del modo en que éste se iba constituyendo con el paso del tiempo.

El gráfico a continuación se propone mostrar la ubicación del GN en ese espacio social.

La zona porosa: espacio social de ubicación del GN

(ver carpeta “Gráficos”: La zona porosa hoja 1)

fuelle: elaboración propia

La configuración de esta zona y el ejercicio de sus funciones se vieron afectados por el tipo de interacciones y de hechos ocurridos en el transcurso del tiempo. En un sentido tal que se amplió o redujo su extensión y se ablandaron o endurecieron sus límites según predominasen los movimientos progresivos o regresivos respectivamente.

Los gráficos que siguen ilustran el impacto de estos movimientos sobre la zona porosa como espacio social de ubicación del GN sintetizando los tiempos identificados en la relación del GN con las organizaciones.

La zona porosa durante los tiempos de la relación del GN con las organizaciones²⁵⁴

Marzo a Mayo (ver carpeta “Gráficos”: La zona porosa hoja 2)

²⁵⁴Referencias: + (predominio de movimientos progresivos); - (predominio de movimientos regresivos); + - (sin predominio definido)

Junio a Octubre (ver carpeta “Gráficos”: La zona porosa hoja 3)

Noviembre y Diciembre (ver carpeta “Gráficos”: La zona porosa hoja 4)

Fuente: elaboración propia

Los próximos capítulos muestran que estas tensiones afectaron el devenir del GN a través de los modos en que el maestro y los niños fueron significando y procesando los sucesos vividos con los integrantes de la Escuela X, el PGN y el CC.

CAPÍTULO 16 LOS TIEMPOS DE LA DINÁMICA DE LA ACCIÓN

En este capítulo se reconstruye la dinámica de la acción en el medio interno del GN a lo largo del año de clases.

La hipótesis de base plantea que esta dinámica es el resultado de la interacción entre condiciones del medio externo e interno en tensión con la zona porosa, la trayectoria y las experiencias escolares vividas por los niños y la condición personal dada por el estilo del maestro. Las condiciones del medio externo corresponden al proyecto y la estructura oficial de PGN, la doble ubicación política organizacional del GN caso y las relaciones con los actores de las organizaciones establecidas en ese marco. Las condiciones del medio interno, al encuadre, el estilo del funcionamiento y la cultura del GN y el grupo.

El esquema de análisis con que se ha caracterizado la dinámica de la acción desarrollada por los niños en el medio interno diferencia la esfera del aprendizaje, la esfera organizacional, la esfera atencional, la esfera de las interacciones y la esfera relacional respecto a los propósitos, la motivación, el nivel de dominio y la relación con las pautas. También distingue los eventos significativos de las dificultades vividas por los integrantes del GN.

Informado el marco de lectura, se reconstruyen los tiempos de la dinámica de la acción en el medio interno, identificando los rasgos que los definen y describiendo las modalidades de acción en cada esfera, según el esquema referido.

Por último se hace referencia a dos cuestiones. Por una parte se presentan los rasgos del encuadre, el estilo de funcionamiento, la cultura y el grupo que, resultando de la dinámica de la acción en el medio interno, fueron operando como condiciones de la existencia de un EEA en este GN. Por otra, se exponen los resultados individuales dados por las adquisiciones y los cambios observados en los niños al realizar las acciones de aprendizaje con creciente autonomía y confianza en sus posibilidades de llevarlas adelante, junto a las experiencias de logro y satisfacción ligadas a esos desarrollos.

1. Esquema de análisis de la dinámica de la acción en el medio interno

La descripción de las acciones de los niños se basa en el esquema de análisis ya usado en el capítulo 12²⁵⁵ que distingue las esferas de la acción que siguen: aprendizaje, organizacional,

²⁵⁵Esta perspectiva se referencia teóricamente en el esquema de análisis de las organizaciones que aporta Fernández (2011) y en el esquema de análisis de la acción de Barbier (1996, 2000). A la vez que retoma el esquema de análisis propuesto en el Capítulo 12 "El estilo del maestro" que distingue las esferas didáctica, organizacional, relacional y atencional. Esfera didáctica: estructuración del conocimiento y la promoción del aprendizaje de los contenidos curriculares comprendiendo a la selección y el ordenamiento de los contenidos, el planteo de los objetivos, la formulación de las consignas de actividad, la disposición de los recursos, la propuesta de evaluación y los tipos de interacción posibilitada. Esfera organizacional: definición y sostén del marco de trabajo y a la gestión de la situación del aula, involucrando la distribución de responsabilidades, el establecimiento de las normas de comportamiento y la organización del tiempo y el espacio. Esfera relacional: acompañamiento y sostén emocional comprometidos en el establecimiento de una relación con

atencional, de las interacciones y relacional. Este esquema diferencia las dificultades, que afectan al desarrollo de la acción, de los eventos significativos que impactan sobre el medio interno donde dicha acción se lleva adelante.

La esfera del aprendizaje refiere las aproximaciones al conocimiento y al abordaje de los contenidos curriculares correspondientes a lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, calendario escolar y plástica mediante la realización de las consignas propuestas por el maestro; la búsqueda y el manejo de los recursos; la evaluación del desempeño y otras formas de contacto y tratamiento de los materiales.

La esfera organizacional atañe a las intervenciones en la definición y el sostén del marco de trabajo y la gestión de la situación del aula en lo relativo a las responsabilidades, las normas de comportamiento y la organización del tiempo y el espacio.

La esfera atencional comprende las respuestas a las exigencias administrativas y la participación en la asistencia de las necesidades físicas y materiales propias y de los compañeros y en el mantenimiento del aula.

La esfera de las interacciones alude a la comunicación social, es decir aquella que no implica directamente a las esferas anteriores y el juego en sus diversas expresiones.

La esfera relacional remite al establecimiento y el sostén de una relación con el maestro, con otros compañeros y con el grupo, junto al abordaje de los eventos significativos.

Estas esferas de la dinámica de la acción en el medio interno (del aprendizaje, organizacional, atencional, de las interacciones y relacional) se abordan haciendo foco sobre los cambios observados en los propósitos, la motivación, la relación con las pautas y el dominio de esas acciones por parte de los niños, debido a su mayor pertinencia para las cuestiones que preocupan aquí.

Los propósitos describen el sentido o la dirección que es posible atribuir, desde el exterior, a la acción del niño. Aquí se han distinguido los propósitos de orden, definición o marcación de un asunto; los propósitos de reconocimiento de sí y de los otros, aceptación y animación de una acción, propuesta o tema, y los propósitos de rechazo de sí o de otro, reprobación y desaliento de una acción, propuesta o tema.

La motivación alude al estímulo que impulsa la acción, diferenciando aquella que responde a una demanda externa de la iniciativa personal.

La relación con las pautas explicita si la acción se desarrolla dentro o fuera de las normas y los valores establecidos en el GN.

Por dominio se entiende el nivel o grado de manejo que el niño ejerce sobre la acción.

Las dificultades corresponden a los aspectos y los elementos del medio que obstaculizan el desarrollo de la acción hacia el sentido propuesto siguiendo las formas previstas. En el GN, las dificultades estuvieron asociadas a los componentes de la acción (objeto, objetivos, contenidos,

el niño, el apoyo a la conformación y la continuidad del grupo y el abordaje de los eventos críticos. Esfera atencional está delimitada por la asistencia al niño y su adscripción al sistema educativo con respecto a las cuestiones administrativas; el mantenimiento del aula y las necesidades físicas y materiales del mismo.

nivel de exigencia, significado), su secuencia y sus pautas de realización (recursos, tiempo, criterios de evaluación) con respecto a los propósitos y la motivación de los niños para llevarla adelante (rechazo, cansancio, enojo, preocupación, inhibición), el grado de dominio y autonomía alcanzado (incomprensión de la consigna, falta de un conocimiento previo, insuficiente desarrollo de una habilidad) y su ajuste a las pautas (desacuerdos en el ritmo o los objetivos de la secuencia, incumplimiento de las normas de comportamiento con burlas, maltrato, falta de cortesía).

Por eventos significativos se entienden los sucesos de impacto negativo, insatisfactorio y desagradable y los sucesos de impacto positivo, satisfactorio, agradable en la experiencia de los integrantes del GN. Estos sucesos se diferenciaron de las dificultades y de los logros por su efecto desestabilizador sobre el medio interno, por su planteo como significativos, relevantes, de importancia para el grupo y por su carácter convocante para los integrantes del mismo. En este capítulo, se identifican los eventos ocurridos en cada tiempo de la dinámica y se informan los modos con que los trató el grupo. La descripción y el análisis de los sucesos, su impacto y elaboración por el grupo se presenta en detalle en el próximo capítulo, correspondiente a los tiempos de la dramática.

Con este esquema se ha caracterizado la dinámica de la acción desarrollada por los niños en el medio interno y reconstruido sus tiempos en el transcurso del año.

2. Reconstrucción de los tiempos de la dinámica de la acción en el medio interno

El análisis de la dinámica de la acción en el GN a lo largo del año de clases permitió diferenciar tiempos en su devenir. A continuación se los ubica en una línea que incluye los tiempos de la relación del GN con las organizaciones debido a su impacto sobre el medio interno.

Línea de tiempo sobre la Dinámica de la acción en el medio interno y sobre el devenir en la relación del GN con las organizaciones

(ver carpeta “Gráficos”)

Fuente: elaboración propia

La reconstrucción de cada tiempo de la dinámica de la acción en el medio interno comienza con la identificación de los rasgos que lo definen y sigue con la descripción, para cada esfera, de las intervenciones del maestro y los modos de actuar de los niños con respecto a los propósitos, la motivación, la relación con las pautas y el dominio de las acciones en cuestión.

2.1 Tiempo de encuentro y contacto con el medio interno y de movilización para la acción (marzo)

Durante este tiempo los niños vivieron las primeras experiencias en el GN dando muestras de agrado y entusiasmo y a la vez de nerviosismo e incomodidad. A través suyo, fueron entrando y

acercándose al medio interno, con agrado, atención e interés y también con preocupación, inhibición y timidez. Se trataba de aproximaciones globales donde no fue posible advertir diferenciaciones según el objeto o asunto. Sus acciones aparecieron generadas en respuesta al maestro con fundamento en los propósitos, los valores y las normas que iba definiendo. Respecto a los cuales, los niños con experiencias previas junto a M mostraron mayor adecuación que quienes carecían de ellas.

Esfera del aprendizaje

El maestro atendió especialmente al momento de inicio de la actividad, presentando la consigna al grupo mediante su escritura y lectura ampliada (con explicaciones y ejemplos) y los recursos mediante su anuncio y fundamentación. Poco a poco incorporó a los niños, convocándolos a preparar o repartir los recursos y a participar en la realización oral de la consigna. Luego, solía reiterar la consigna y los pasos para su realización a cada niño. M acompañaba el desarrollo individual de la actividad, generando recursos (abecedarios y cuadros numéricos) y agregando ejemplos. Generalmente él convocaba a los niños puesto que sus demandas no eran frecuentes. Mientras que las evaluaciones efectuadas al cierre de la actividad la finalizaban o conducían a la simplificación de la consigna y el agregado de recursos para que el niño la concluyera.

Los niños estuvieron abocados a realizar las consignas. Aunque todos enfrentaban dificultades para lograrlo, quienes venían trabajando con M desde el año anterior mostraban un mayor dominio de la secuencia de actividad. Por ejemplo, Carlitos, Julieta y Jhonny copiaban cuando M escribía en el pizarrón la fecha y se acercaban por iniciativa propia a su escritorio para consultarlo y respondían a las preguntas de M sobre la marcha de la actividad. En cambio Erwin y Cristian B, incorporados al GN de M este año, comenzaban a escribir cuando él les insistía, evitaban informarlo sobre sus dudas y no se ubicaban correctamente en el cuaderno.

No obstante, a todos se los vio trabajar con esmero y hasta tensión, la cara muy próxima al cuaderno, las manos tomando el lápiz con dureza, los borrones reiterados durante la escritura y el detenimiento para seleccionar los colores al pintar. Esta preocupación por la actividad y por seguir las pautas indicadas por el maestro, alternó con las distracciones antes de concluirla, sobre todo en los niños nuevos (mirar por la ventana o a un compañero, apoyar la cabeza en el banco).

Los niños participaron del momento de inicio de la actividad, en respuesta a M y con timidez (en voz baja, mirando hacia los costados) durante los primeros días. Con el transcurso de la semana comenzaron a anticiparse y responder a las preguntas del maestro por iniciativa propia.

Durante el desarrollo, trabajaban fundamentalmente solos, incorporando los recursos y los ejemplos y las ayudas que les suministraba el maestro al monitorear los avances en la realización.

En el momento del cierre, permanecían en silencio, de pie junto a su escritorio, mirando fijamente el cuaderno o de reojo a los compañeros, como si estuvieran avergonzados, mientras M les aclaraba, señalaba y explicaba los temas y, en varias ocasiones, simplificaba la consigna (anulando o desagregando pasos y sumando recursos). Los niños no solicitaban explicaciones ni formulaban preguntas acerca de las correcciones y era M quien les requería atención durante estas supervisiones.

La interacción entre ellos con respecto a las actividades fue aumentando con el paso de los días. No obstante se caracterizó por su brevedad y limitación al pedido de un útil escolar, la averiguación de un dato, las advertencias sobre un error inminente (por lo general, al ubicar la escritura o una fotocopia en el cuaderno) y las recomendaciones para aprovechar un recurso (los carteles con el estado del tiempo; los abecedarios; los cuadros de numeración).

En cuanto al rendimiento en el área de lenguaje, se observó que la mayoría de los niños no leía y tenía una escritura silábica a silábico alfabética y que dos de ellos leían y escribían alfabéticamente (Carlitos y Julieta). En el área de matemática, los niños representaban gráficamente las cantidades, dos manejaban la serie numérica y la mayoría tenía dificultades para operar y resolver situaciones problemáticas.

Resultados en Prácticas del Lenguaje y Matemática
(ver carpeta “Producciones”: Resultados 1; Resultados 1.1)

(fuente: pruebas de rendimiento de Erwin)

Esfera organizacional

En lo que respecta a la esfera organizacional, durante este primer tiempo, el maestro se concentró en la definición del marco de acción con foco sobre el planteo de sus fundamentos. En reiteradas ocasiones, comunicó al grupo las responsabilidades, las normas de comportamiento y las pautas generales de organización del tiempo y el espacio. Así como destacó las acciones conformes a ellas en tanto pruebas del atribuido al GN, a la escuela y al aprendizaje en general. Las sanciones consistieron en el señalamiento de los incumplimientos junto al pedido de explicaciones por su ocurrencia.

Según fue detallado con anterioridad, las responsabilidades consignadas a los niños en la esfera del aprendizaje incluyeron la asistencia regular a clase; la realización de las actividades en el GN y en la casa y el sostén de la atención, el interés, la perseverancia, el esmero y la dedicación. En lo organizacional, la transmisión de los comunicados a la familia y el cumplimiento de los horarios y las normas de comportamiento para evitar conflictos al interior y con las organizaciones. En la esfera atencional, las responsabilidades atañían a la cooperación con las cuestiones administrativas, el mantenimiento del aula y la asistencia a las necesidades de los compañeros. En lo relacional, al compromiso con el bienestar común.

Los niños mostraron una escucha atenta cada vez que el maestro aludía a este marco y un grado de adhesión diverso según la cuestión. En la esfera del aprendizaje, manifestaron interés y aprecio por los útiles escolares (miraban juntos sus cartucheras y cuadernos el primer día de clases, les sacaban punta diariamente a los lápices de colores y los compartían con orgullo, revisaban su mochila antes de marcharse). Los niños nuevos, principalmente, incumplieron con las pautas de realización de las actividades en el GN (se distraían, retrasaban) y en la casa (no hacían los deberes). En lo organizacional, los niños siguieron las normas de comportamiento indicadas por el maestro, comunicaron la información enviada a las familias pero en algunos casos incumplieron con el horario de llegada a clases. En la esfera atencional, colaboraron en el equipamiento del aula

y la distribución de las meriendas aunque no siempre con la presentación de los documentos. En esas ocasiones, los niños nuevos parecían sorprendidos por los reclamos y los pedidos de explicaciones de M, como si no esperasen un seguimiento al respecto. En la esfera relacional se manejaron respetuosamente con los compañeros y el maestro.

Con respecto a la organización del tiempo, el maestro presentó la distribución de la semana entre el día de asistencia a la Escuela X, para las actividades curriculares con sus docentes (música, plástica desde marzo; informática y biblioteca desde abril) y los días de concurrencia al Centro Comunitario, para las clases con él (lengua, matemática y ciencias). Mientras que marcó los momentos de la jornada diaria anunciándolos a los niños (“*vamos a escribir la fecha*”, “*vamos a merendar y hacer un descanso*”) y destacando las esferas sobre las que debía centrarse el grupo. El maestro apeló a esta definición como pauta para el seguimiento de la acción, mostrándose más adaptativo a las diferencias individuales en el momento de trabajo con los contenidos curriculares.

Durante el transcurso de los diferentes momentos de la jornada, los ritmos individuales de desarrollo de la acción prevalecieron sobre el ritmo grupal y aparecieron motivados por el maestro. Los niños se mantenían, por lo general, pasivos y expectantes, iniciando la acción en respuesta a una intervención de M. Esta actitud junto a las distracciones, el insuficiente dominio de las acciones en cada esfera y el incumplimiento de los horarios (de llegada a clase, finalización del recreo) concurrían al desajuste respecto al tiempo pautado para la realización de las acciones propias a cada momento. A la vez que tendía a superponer las esferas sobre las que debía centrarse el grupo, de acuerdo a las definiciones dadas por el maestro. Por ejemplo, en el momento de trabajo con la fecha, algunos niños estaban colocando sus útiles sobre el banco, otros ya habían copiado las primeras oraciones y uno recién llegaba al GN.

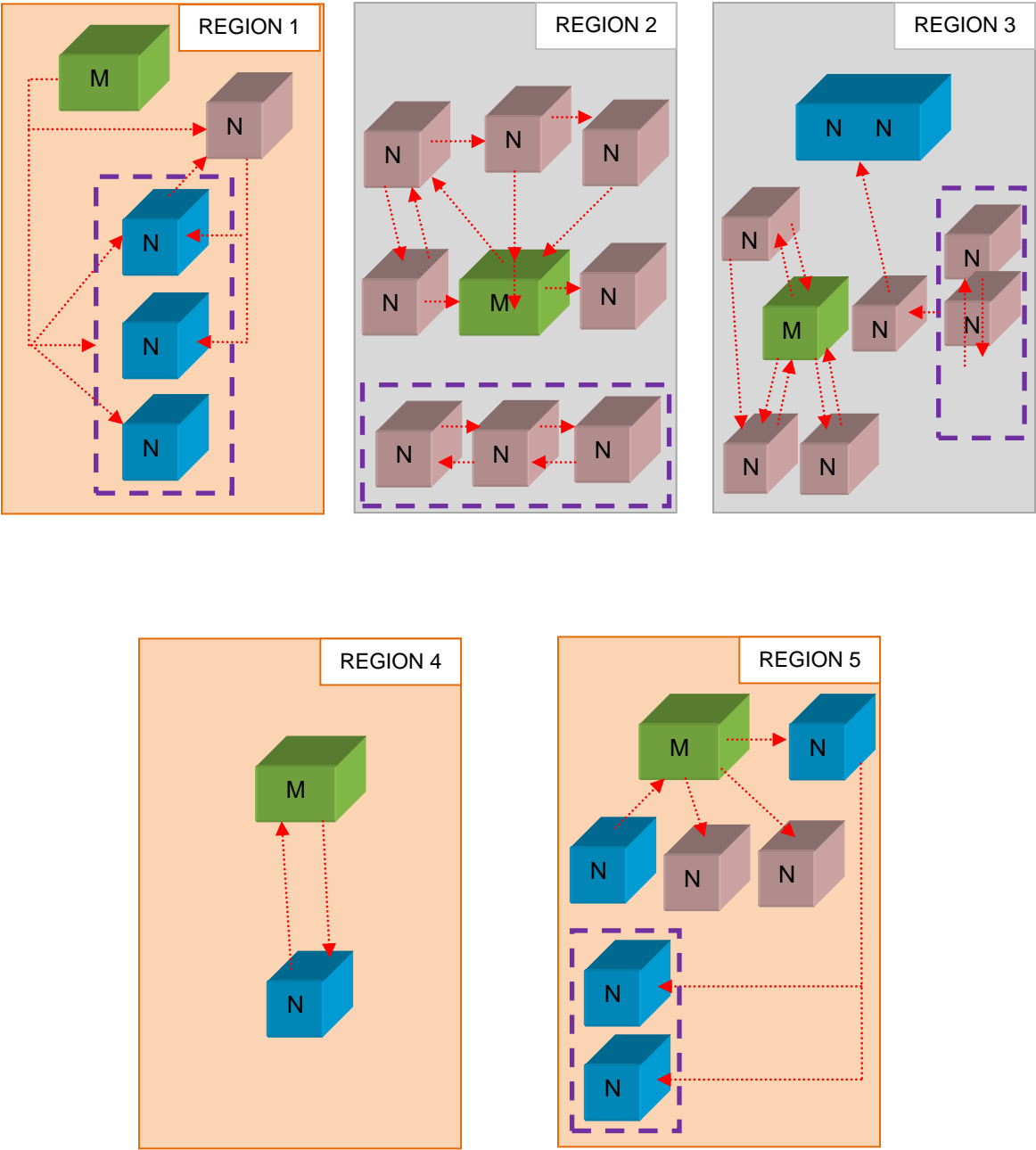
En general, los niños no aparecieron como organizadores activos del espacio del aula sino como usuarios de las regiones dispuestas por el maestro para desarrollar la acción. Durante este tiempo aparecieron las regiones 1, 4 y 5. En la región 1²⁵⁶, los niños sentados en sus bancos respondían al maestro permaneciendo observantes cuando interactuaba con un compañero. La región 4²⁵⁷ surgió predominantemente por la convocatoria o la aproximación del maestro a un niño aunque algunos de ellos le dieron lugar al acercarse a su escritorio para solicitarle ayuda en la esfera del aprendizaje, recibir asistencia en la esfera atencional y señalamientos y devoluciones sobre un asunto puntual, en la esfera organizacional. Mientras que en la región 5²⁵⁸ participaban los niños a quienes el maestro requería colaboración para distribuir las meriendas, en la esfera atencional, y para preparar y proveer los recursos para las actividades, en la esfera del aprendizaje. En el esquema se identifican estas regiones distinguiéndolas de aquellas que, durante este tiempo, aún no aparecían entre los modos de organización y empleo del espacio del aula.

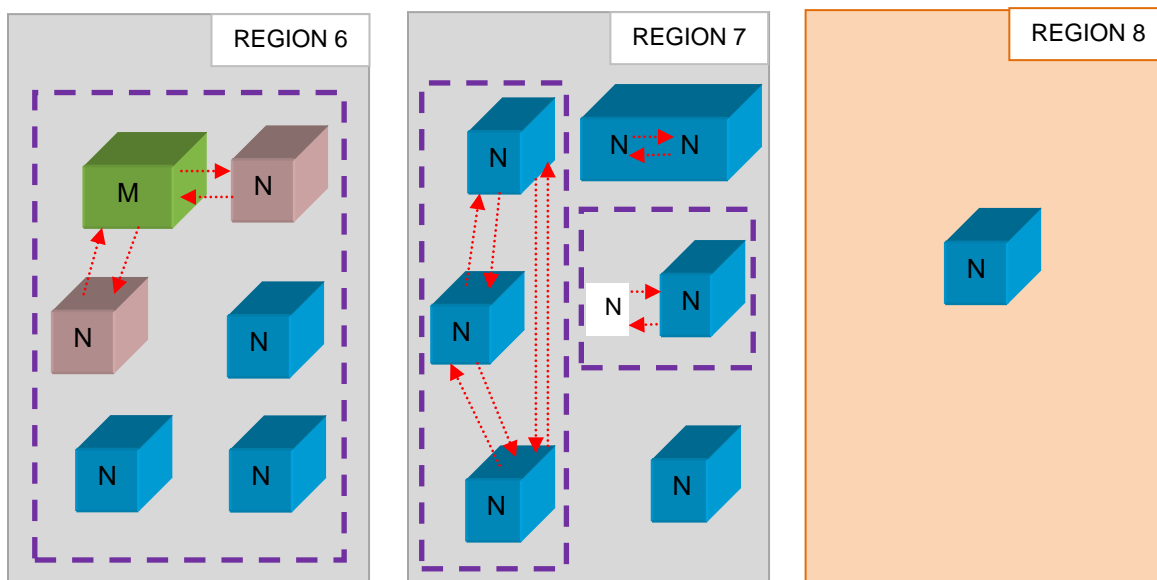
²⁵⁶Región 1: Los niños sentados en sus bancos, dispuestos en hileras, y M de pie, sentado o detrás del escritorio o el pizarrón. M se dirigía al grupo de niños, a cada uno sucesivamente o en respuesta a quienes hacían comentarios y preguntas. Mientras que los niños se dirigían, generalmente, a M.

²⁵⁷Región 4: El maestro estaba en su escritorio y el niño junto a él o en su propio banco, interactuando uno a uno.

²⁵⁸Región 5: M en su escritorio o de pie junto a la mesada, el armario o la biblioteca; y uno o hasta tres niños de pie junto a él para continuar allí a lo largo del desarrollo de la acción o desplazarse entre los bancos de los compañeros o hacia otro lugar del aula. La interacción se establecía entre el maestro y los niños únicamente o entre ellos también.

Regiones configuradas en el espacio del aula





Fuente: elaboración propia

Los pasajes de una región a otra respondieron con mayor frecuencia a la mediación del maestro que los proponía, solicitaba o alentaba y en menor medida a la iniciativa de los niños.

Esfera atencional

Durante este momento del año, M apareció demandado por el cumplimiento de obligaciones administrativas (armado de legajos, recolección de autorizaciones, formalización de matrícula) e interesado por equipar el aula. Para lo cual solicitó la cooperación de los niños e invirtió recursos personales. Habitualmente, explicando los motivos y los criterios que dirigían sus acciones.

Si bien el grupo de niños siguió atentamente y con interés el desarrollo de la acción en esta esfera, observando al maestro y escuchando sus explicaciones cuando resolvía las cuestiones implicadas en la misma, variaron en la respuesta a sus demandas y solicitudes. En general, colaboraron con el equipamiento del aula, aportando los materiales que les pedía puntualmente el maestro y que ofrecían por iniciativa propia. Así como respetaron el orden propuesto para la distribución y el consumo de la merienda. En cambio, se mostraron reticentes o con dificultades para cumplir con la presentación de los datos y los documentos personales y escolares. Lo cual generaba tensión cuando el maestro los reclamaba con inquietud o impaciencia.

Esfera de las interacciones

Durante este tiempo, el maestro animó y organizó las interacciones entre él y los niños y entre ellos de diversos modos. Por ejemplo, guiando los saludos grupales e individuales al comienzo y al cierre de la jornada; promoviendo las conversaciones sobre diferentes temas (las vacaciones, las familias, las rutinas hogareñas) y alentando el juego mediante la presentación de distintos materiales y propuestas (bloques, juegos de mesa, pelota, cartas).

Los niños respondieron con timidez a estas propuestas, intercambiando con M en voz baja y con la vista hacia el piso o furtivamente hacia él o los compañeros. Entre ellos se saludaron y mantuvieron algunos comentarios amistosos y breves, y jugaron con bloques, a las persecuciones y peleas (empujarse, quitarse un útil, perseguir un insecto, aplastar una bolsa).

Esfera relacional

De la misma manera, el maestro preparó y proveyó condiciones para establecer una relación con cada niño y para dar apoyo a la conformación del grupo. Esto lo hizo, según las descripciones previas, mostrando su interés por cada uno, presentándolos, generando instancias de interacción, poniéndolos en contacto para llevar adelante la acción en cualquiera de las esferas, y definiéndolos y dirigiéndose a ellos como un grupo.

En la primera semana de clases, el grupo estuvo integrado por Carlitos, Julieta y Jhonny – que el año anterior ya habían asistido al GN de M- y por Erwin, Cristian B y Cristian J –procedentes del GN del maestro J.C-. A la semana siguiente se incorporaron Lucas –con trayectoria en la Escuela Y- y Milton –sin experiencia escolar de ningún tipo-. Con lo cual sumaron 8 miembros.

El encuentro entre quienes se conocían se vio afectivo y entusiasta. A la vez que no se observaron rechazos activos hacia los otros sino una actitud expectante y curiosa, pasando de las miradas a los intercambios breves para organizar un juego o prestarse ayuda en alguna de las otras esferas.

El maestro trató los eventos que consideraba significativos y relevantes para el grupo y cada uno de sus integrantes a través del modo de abordaje observado luego a lo largo del año. A saber, el planteo explícito del evento en cuestión, la convocatoria a participar con seriedad de su tratamiento y la coordinación de las intervenciones. En este tratamiento, el maestro hacía referencia constante a las normas y las responsabilidades propias a la esfera organizacional; a los valores ligados a las otras esferas conmovidos por la ocurrencia del evento, y a los afectos que éste había suscitado, con diferentes énfasis de acuerdo al carácter del mismo.

Los niños escuchaban atentamente el relato del maestro aunque parecían demasiado avergonzados e inhibidos como para participar o mirarse pues permanecieron callados la mayor parte del tiempo, con la vista baja y respondiendo a M solo si se dirigía directamente a uno de ellos.

De este modo, fueron abordados los eventos que siguen: el Primer día de clases; la llegada de Cristian J el día siguiente y el derrame del yogur de la merienda por una mordida de Lucas durante el recreo. Como se anticipó, estos sucesos serán trabajados con detalle en el próximo capítulo.

Primera semana en el GN

(ver carpeta “Fotos”)

2.2 Tiempo de adaptación y diferenciación del medio interno y de movilización de la acción (abril a mediados de mayo)

Este tiempo se caracterizó por la adaptación del medio interno como un resultado del estilo de acción del maestro que aseguraba la continuidad de las condiciones y del modo de desarrollo de la acción, y su ajuste a cada niño, en las diferentes esferas. Junto a la diferenciación de medio interno manifiesta en la mayor discriminación, fineza y precisión con que los niños realizaban las acciones de cada esfera con respecto a su adecuación a las pautas y nivel de dominio. Así como en la disminución de las inhibiciones y en la mayor expresividad con que actuaban (mostrando agrado, cansancio, insatisfacción, curiosidad) en las diferentes situaciones. Estos cambios se acompañaron por la movilización de los niños hacia la acción. Es decir que el impulso para actuar comenzó a situarse en la iniciativa propia con referencia o animada por la promoción del maestro y la adhesión al marco del GN.

Esfera del aprendizaje

El maestro continuó atendiendo especialmente al momento de inicio de la actividad, convocando a los niños a participar en la realización oral de la consigna o a cooperar en la disposición de los recursos. Durante el desarrollo, se adecuó a los niveles de desempeño como en el tiempo anterior o bien realizando la actividad con el niño. Mientras que las evaluaciones efectuadas generalmente la cerraban.

Los avances de los niños en el desarrollo de las acciones de aprendizaje se plasmaron en un manejo más autónomo y efectivo de las consignas básicas y habituales como la escritura de la fecha, la seriación numérica, la identificación de letras y palabras y la asociación imagen palabra. También en una mayor adecuación al ritmo y la actitud de trabajo promovidas por el maestro.

Así como en la incorporación de las acciones y el seguimiento de las pautas y las exigencias respectivas a los momentos de inicio, desarrollo y cierre de las actividades.

Los niños participaron animadamente en la presentación y la realización oral de las consignas, en respuesta al maestro y por iniciativa propia, por ejemplo, anticipando las actividades o los contenidos que se requerirían. A la vez que con mayor frecuencia, solicitaron la asistencia del maestro y emprendieron la búsqueda de diferentes tipos de recursos (lápices, tijeras, abecedario) durante el desarrollo de la actividad. De la misma manera, comenzaron a aproximarse al maestro con sus producciones y a intervenir en la evaluación, pidiéndole aclaraciones o explicando su forma de resolver las consignas.

Si bien la interacción entre ellos mantuvo su carácter breve y acotado, apareció más centrada en el intercambio de información y de recomendaciones sobre la actividad que en el préstamo de útiles o el aviso de una pauta o dato.

Junto a estos cambios, se observaron manifestaciones de curiosidad hacia las actividades y los materiales novedosos. Los niños ensayaban diferentes abordajes, tomando los aportes del maestro y manteniendo la atención a pesar de las dificultades, hasta captar la consigna y sus

pautas y encontrar una forma de realización adecuada para cada uno. Por ejemplo, durante la primera lectura oral de un cuento, al principio interrumpían al maestro o inventaban las respuestas a sus preguntas de comprensión. Luego, con los señalamientos de M acerca del tipo de participación solicitada y las respuestas que iban dando los compañeros más avanzados, como Deisy, fueron tomando los contenidos del relato y sus dudas al respecto en las intervenciones. Más adelante, los anuncios de la lectura de un cuento eran recibidos con festejos.

También se observaron muestras de entusiasmo ante el buen desempeño propio y de los compañeros (mostrando las tareas terminadas, festejando la entrega de los boletines).

En los boletines, calificó con “bueno” el desempeño de los niños en las áreas curriculares recalcando, en algunos casos que debían trabajar en la expresión oral y escrita, y en otros casos, sobre los esfuerzos y las ganas de aprender.

Trabajando en el GN

(Fuente: fotografía propia)

Esfera organizacional

El maestro sostuvo el foco sobre la definición del marco de acción para el conjunto de las esferas aquí distinguidas y el planteo de sus fundamentos.

A ellos recurrió para sancionar los comportamientos que no seguían las pautas de respeto mutuo en la esfera relacional y los incumplimientos a las responsabilidades. También para destacar aquellos que las seguían puntualmente. Así como para legitimar la exploración y el uso de alternativas de organización y empleo del espacio del aula y del tiempo de la jornada diaria cuando servían para llevar adelante las acciones en las diferentes esferas. Tanto como para justificar las modificaciones en la organización y el empleo del espacio y el tiempo en relación con las organizaciones.

Uno de los cambios sucedió al ataque sufrido por Carlitos cuando se dirigía al Centro Comunitario y niños del barrio lo golpearon y le sacaron su mochila. Por lo cual su mamá decidió suspender la asistencia al GN. Al cabo de una semana, Carlitos iba a la Escuela X con su hermano y llegaba al GN con la auxiliar que acercaba la merienda. Con lo cual perdía dos horas de clase. Ante estos hechos, el maestro acordó encontrarse con él a mitad del trayecto, para que no llegara solo ni tarde al GN. A la vez, recalcó al grupo que debían llegar y salir puntualmente para evitar conflictos con Pili si los hacía esperar en el patio del Centro Comunitario y para evitar peligros si les indicaba que permanecieran en la puerta.

La otra modificación en la organización del tiempo y el espacio correspondió a la suspensión de la asistencia a la Escuela X luego de que el profesor de plástica puso en penitencia a dos niños de GN, según ya fue referido, y la incorporación de actividades de esta área los días miércoles en el Centro Comunitario.

Los niños sostuvieron la escucha atenta de los diferentes tipos de comunicaciones del maestro sobre el marco de trabajo. En general, actuaron con mayor conformidad al mismo en las diferentes esferas. Con base en sus pautas, comenzaron a intercambiar recomendaciones y a reprobador los incumplimientos. En estos casos, se veían serios y tensos cuando el maestro sancionaba las faltas apelando al conocimiento que el grupo ya tenía sobre el modo en que debía comportarse.

La organización del tiempo semanal se vio modificada por la suspensión de la integración con la Escuela X y, de manera puntual, por una licencia de estudio del maestro. M la anunció y explicó a los niños, les avisó que esos días podían retirar la merienda de la escuela y escribió una nota de comunicados con esta información.

En cuanto a la organización del tiempo en la jornada diaria, fue posible observar que los ritmos individuales de desarrollo de la acción comenzaron a coordinarse bajo un ritmo grupal. El impulso a la acción parecía continuar dependiendo de las motivaciones del maestro. Aunque una vez que le daban curso, los niños mostraron mayores posibilidades de adecuarse al tiempo de realización pautado para cada momento de la jornada.

En cuanto al espacio del aula, los niños hicieron un uso más activo de las regiones 1, 4 y 5 que el maestro venía proponiendo. Así, en la región 1 sus comunicaciones respondían al maestro como abrían el intercambio con él o aportaban al comentario de un compañero. La configuración de la región 4 resultó tanto de la convocatoria del maestro como de la iniciativa del niño que se acercaba al escritorio para plantear dudas o comentarios sobre las actividades de aprendizaje, un horario, una norma de comportamiento en la organización. De la misma manera que se manejaron con mayor desenvoltura en la región 5 al momento de colaborar con el maestro en la esfera atencional y en la preparación de las actividades de aprendizaje.

Su calificación del grado de respuesta de los niños a las responsabilidades asignadas, de colaboración con las tareas grupales y de aceptación de las pautas fue positiva en la mayoría de los casos.

Esfera atencional

M promovió la participación de los niños en las cuestiones que hacían a esta esfera. Por un lado, mostrando su aprobación cuando colaboraban en el mantenimiento del aula y por otro, solicitando su ayuda para la realización de las tareas administrativas diarias y para la distribución de las meriendas.

Los niños acompañaron con solvencia el desarrollo de las acciones ligadas a lo administrativo (recolección de documentos y registros de asistencia, formulación de los comunicados para las familias), el mantenimiento del aula (barrido, orden de bancos) y la asistencia (reparto de viandas) mostrando que manejaban las formas y los criterios que el maestro utilizaba, al responder a sus encargos como cuando tomaban la iniciativa en su realización.

Esfera de las interacciones

M continuó promoviendo la interacción entre los niños como en el tiempo anterior. A lo cual agregó la organización de las intervenciones, que se tornaron más frecuentes, y el cuidado del respeto mutuo cuando jugaban entre ellos, reprobando los gritos, los tonos agresivos y las burlas.

Las conversaciones entre dos y tres niños se tornaron más frecuentes y se diversificaron en cuanto a sus temas. Al igual que los juegos en el aula donde, con una participación más amplia, los niños fueron incorporando variantes como el memotest y el bingo.

Esfera relacional

De la misma manera, el apoyo del maestro al establecimiento de una relación con cada niño y a la conformación del grupo se mantuvo dentro de las acciones distinguidas durante el tiempo anterior. Es decir, mostrando su interés por cada uno, presentándolos, generando instancias de interacción, poniéndolos en contacto para llevar adelante la acción en cualquiera de las esferas y definiéndolos y dirigiéndose a ellos como un grupo. También se lo observó implicado en la escucha activa de quienes comenzaron a acercarse para referirle sus vivencias, proyectos y problemas y en una mayor vigilancia de las pautas de respeto personal y de bienestar general.

En este período, el grupo quedó constituido por 9 miembros. A Carlitos, Julieta, Jhonny, Erwin, Cristian B, Cristian J –desde la primera semana de clases- y Lucas –desde la segunda semana- se sumaron Deisy en el mes de abril y Ramón, en el mes de mayo. Mientras que Milton se retiró a fines de abril. Los niños se mostraron afectados por su partida y se involucraron activamente en la recepción de los niños nuevos, de tono más cálido hacia Ramón. Por ejemplo, el día que asistió con sus padres para acordar con M el ingreso, le cedieron el yogur sobrante de la merienda en cambio de dejarlo para el sorteo. El grupo también se implicó en la transmisión del marco de trabajo, con foco sobre las normas de comportamiento.

En cuanto a los eventos significativos, el maestro mantuvo el modo de abordaje ya caracterizado por su planteo explícito, la convocatoria a participaciones serias y la coordinación de las mismas. Bajo este tratamiento, hacía referencia constante a las normas y las responsabilidades, a los valores ligados a las esferas impactadas y a los afectos movilizados, con diferentes énfasis de acuerdo al carácter del evento en cuestión.

Los niños, manteniendo la escucha y la observación atentas sobre la definición y el tratamiento que el maestro daba a los eventos críticos, comenzaron a intervenir aportando información, formulando preguntas y manifestando sus opiniones. Inclusive, efectuaron señalamientos acerca del carácter del evento y del modo en que debía enfocarse cuando el maestro o algún compañero no respetaban las pautas de abordaje acordadas para el mismo.

Los eventos identificados durante este tiempo como más significativos para el grupo consistieron en: la penitencia durante una clase de plástica en un grado de la Escuela X; la partida de Milton para regresar a Bolivia; la licencia por estudio tomada por el maestro que, hasta ese momento, no había faltado nunca; la pelea entre Deisy y Julieta durante una clase de dibujo en el aula de GN.

2.3 Tiempo de consolidación de las pautas en el medio interno y de los esquemas de acción (fines de mayo hasta principios de julio)

Sobre el fondo de la dinámica precedente, fue posible observar que en el transcurso de este tiempo se afianzó el marco de trabajo definido por el maestro al comenzar las clases (responsabilidades, normas de comportamiento, organización del tiempo y el espacio) como resultado de la adhesión y el seguimiento de los niños hacia el mismo. Junto a la estabilización de los patrones de movimiento en el GN que se iban configurando como resultado de la continuidad en las condiciones y el modo de desarrollo de la acción. Ambos fenómenos parecieron combinarse con el fortalecimiento de los esquemas grupales e individuales de acción (en sus propósitos, secuencia y formas de realización) como resultado de los avances en su dominio para las distintas esferas.

Esfera del aprendizaje

El maestro mantuvo la secuencia observada para el momento de inicio consistente en la presentación de la consigna, los recursos y las pautas de realización, la explicitación de los contenidos y los objetivos, y la lectura ampliada con comentarios y ejemplos. Aunque ya no lo privilegió sobre los otros momentos. Por el contrario, durante el desarrollo de las actividades, se incrementaron sus señalamientos sobre el tiempo de realización y sus respuestas a demanda. Así como alentó con mayor frecuencia el intercambio colaborativo, promoviendo y generando instancias de ayuda entre los niños. Mientras que, durante el cierre, se ampliaron sus explicaciones sobre los temas, las recomendaciones sobre la responsabilidad por el aprendizaje y las sanciones a las faltas de interés, perseverancia y atención, destacando los indicadores de un buen desempeño.

También se diferenciaron con más claridad las consignas y los contenidos propuestos para el grupo de niños que estaba finalizando el primer ciclo de la educación básica de los correspondientes al grupo que lo comenzaba. Además, M tomó una evaluación integrada de las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje.

Los avances observados en el desempeño de los niños, a lo largo de la secuencia de actividad, se estabilizaron en lo relativo al dominio de las habilidades y los conocimientos implicados en la realización de las acciones básicas para las diferentes asignaturas. Así como se estabilizaron en el nivel de autonomía y en el grado de atención, interés y dedicación puestos para resolver las consignas, tal como lo alentaba el maestro.

A la vez que se profundizaron los cambios observados de manera incipiente durante el tiempo previo. Por una parte, los niños expresaron con mayor espontaneidad y frecuencia, al maestro y a sus compañeros, sus preferencias e intereses respecto a los temas, las consignas, los materiales de trabajo y los resultados conseguidos. Por otra parte, aumentó la comunicación entre ellos para prestarse ayuda como para formular sus propias advertencias y recomendaciones para un buen aprendizaje retomando las pautas destacadas por el maestro. Este mayor protagonismo del grupo en el señalamiento de los desvíos y en la promoción de la responsabilidad, la prolijidad y el esmero se manifestó especialmente en el momento de cierre cuando permanecían observando e intercambiando sobre las evaluaciones efectuadas por M.

Los niños mantuvieron estas modalidades de desarrollo de las acciones de aprendizaje en las clases de informática y de biblioteca en la escuela. Por ejemplo, comentando las ilustraciones del relato narrado por la maestra bibliotecaria, comunicando las calificaciones obtenidas en un juego informático de composición de palabras, solicitando asistencia a un compañero que lo concluyó exitosamente y animándose con sus consejos y felicitaciones. Lo cual resultó especialmente significativo cuando Cristian B desempeñó este rol con seriedad y dando muestras de satisfacción debido a que él había sido puesto en penitencia durante la clase de plástica.

M bajó las calificaciones de algunos niños a “regular” llamando la atención sobre la importancia de asistir a clase para dar continuidad al proceso de aprendizaje.

Resultados en Prácticas del Lenguaje y Matemática

(ver carpeta: “Producciones”: Resultados 2; Resultados 2.2)

(Fuente: pruebas de rendimiento de Erwin)

Esfera organizacional

Durante este tiempo, la acción de M en la esfera organizacional se caracterizó por la vigilancia del seguimiento de las normas de respeto y cortesía y las responsabilidades asignadas, apelando al conocimiento y la adhesión al marco de trabajo definido en los primeros tiempos. En esta línea, planteó los cumplimientos como un aporte al desarrollo de la acción individual y al bienestar común y las faltas como un tema de preocupación general, por el que debía responder el niño y su familia, según el caso (gritar a un compañero, no traer la tarea o ausentarse reiteradamente). Así como promocionó las iniciativas de los niños en el uso del espacio del aula y en la organización del tiempo, de modo privilegiado, para llevar adelante la acción en la esfera del aprendizaje. De esta manera fue gestionando la situación del aula.

En este período, M se ocupó privilegiadamente de anticipar, explicar y ordenar las modificaciones en la organización del tiempo y el espacio frente a eventos puntuales ligados al medio externo (licencias, paros docentes, actos escolares). Al igual que en relación a la Escuela X, gracias al acuerdo con la profesora de informática y la maestra bibliotecaria para asistir quincenalmente a las clases en sus respectivas salas. Al respecto, M comunicó a los niños que esos días tendrían la primera hora de clase en el aula del Centro Comunitario y luego se dirigirían juntos a la escuela para continuar allí la jornada con informática y biblioteca. Antes de partir hacia el establecimiento, como durante su permanencia en el mismo, les recalca las normas de comportamiento que los niños debían seguir (no hacer “lío”, no hacerse notar) para evitar problemas con los directivos.

Los niños tendieron a actuar conforme al marco de trabajo, en las diferentes esferas, durante la mayor parte de la jornada, siguiendo sus pautas con mayor desenvoltura y naturalidad que en los tiempos previos. Cuando M reconocía aportes significativos del grupo o de un compañero al sostén de ese marco y a la gestión de la situación del aula, mantenían la escucha atenta y, según el caso, compartían su satisfacción. De la misma manera, se mostraron tensos,

afligidos o molestos cuando los comportamientos propios o de los compañeros ponían en riesgo el marco del GN. En estos casos, manifestaban más abiertamente su rechazo al infractor y el apoyo a las sanciones del maestro. Por ejemplo, Carlitos señaló a Ramón que debía tirar los sobres de la merienda en el cesto cuando los colocó debajo del banco; M agradeció la ayuda prestada por Cristian B cuando reiteró su llamado de atención a Deisy para que no interrumpiese el trabajo individual de Milton con la ilustración de operaciones matemáticas; Jhonny y Cristian J reclamaron la intervención del maestro cuando Lucas amenazó con no respetar los turnos de marcado de la fecha en el calendario del aula destacándole su intervención tardía.

La organización del tiempo diario se caracterizó porque los ritmos individuales de acción se acompañaron en un ritmo grupal regular sostenido a lo largo de la jornada. Esta coordinación pareció asociarse a que los niños fueron adecuando el desarrollo de las acciones en las diferentes esferas, al marco delineado por el maestro para cada momento del día. Gracias a que ejercían un mayor dominio sobre sus acciones, como se fue refiriendo, y a que disponían de un mayor conocimiento sobre las pautas de organización de los diferentes momentos de la jornada y sobre el sentido hacia el que debían concurrir las acciones en cada uno de ellos. Lo cual redundó en una gestión del tiempo, más eficiente y más autónoma, de las intervenciones del maestro, a nivel individual y grupal. Así como en los primeros señalamientos de los niños para marcar y mantener el foco de atención sobre las esferas y los asuntos propios de cada momento.

En cuanto al espacio del aula, los niños mostraron un dominio estable y un manejo activo de las regiones 1, 4 y 5, efectuando pasajes entre ellas por iniciativa propia. Además, en correspondencia con el incremento y la diversificación de la interacción entre ellos y con el maestro, se configuraron con mayor frecuencia la región 3²⁵⁹, para el desarrollo de las acciones de aprendizaje, y la región 7²⁶⁰ en relación a esta esfera y a las esferas atencional y relacional. En el esquema se diferencian las regiones ya observadas al inicio del año, las regiones configuradas durante este tiempo y aquellas aún no identificadas entre los modos de organización y empleo del espacio del aula.

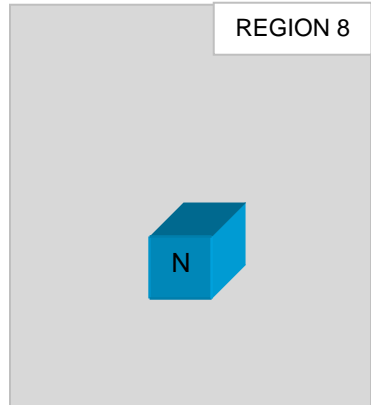
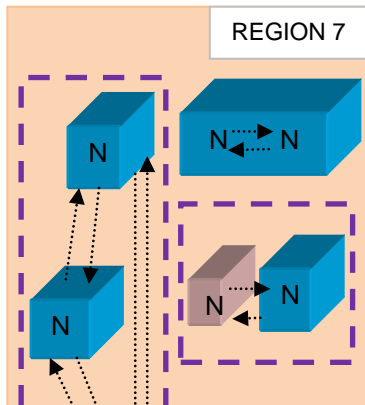
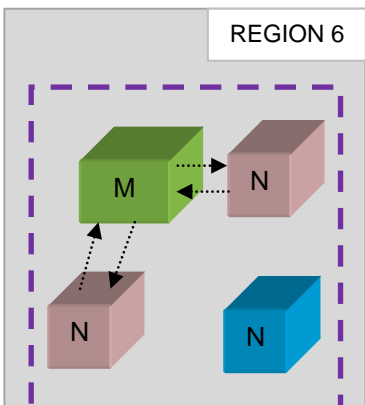
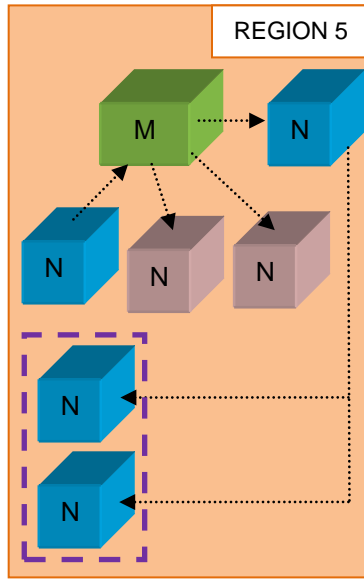
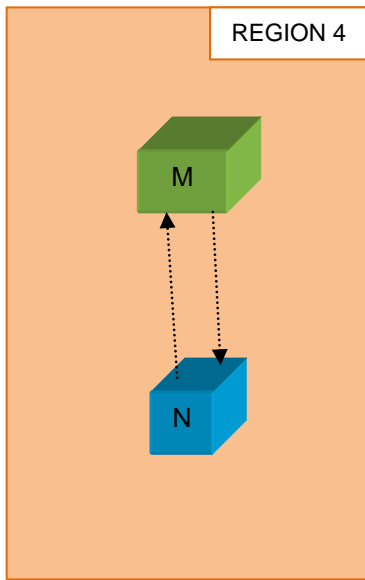
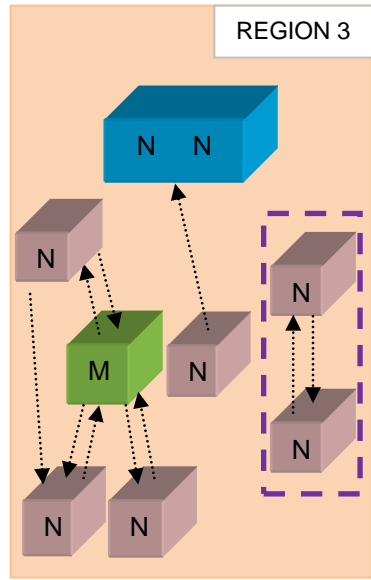
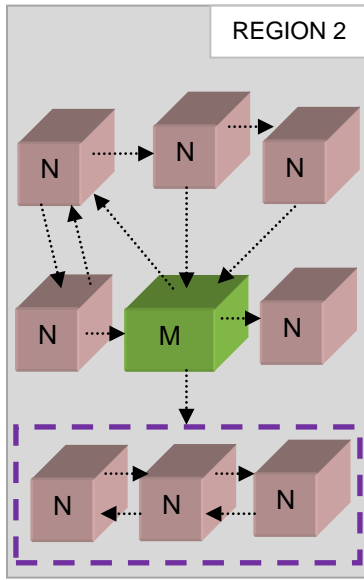
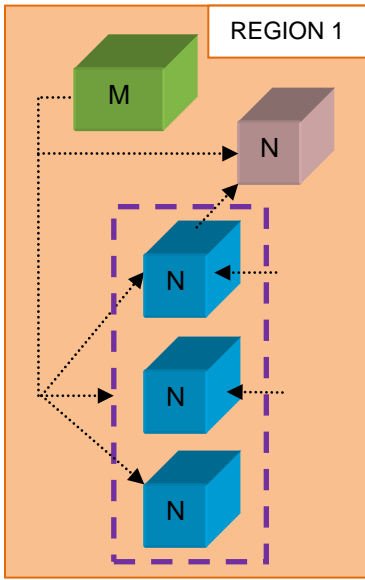
Regiones configuradas en el espacio del aula

.....

←...

²⁵⁹Región 3: El maestro se sentaba en su escritorio, algunos niños se ubicaban alrededor suyo, otros formando fila y otros se apoyaban sobre la biblioteca, situada detrás. La interacción de los niños con M se establecía uno a uno o con un subgrupo, en simultáneo con el intercambio de los niños en parejas o subgrupos.

²⁶⁰Región 7: Una pareja o un subgrupo de 3 a 4 niños permanecían en sus bancos, próximos entre sí, o se desplazaban hacia uno de ellos o hacia otros lugares del aula (la mesada, los armarios, la biblioteca) a lo largo de la realización de la acción y mientras interactuaban uno a uno o entre todos los participantes de la región.



Fuente: elaboración propia

En este período, M bajó la calificación de la mayoría de los niños de muy buena a buena en cuanto a la colaboración en las tareas grupales, la asunción autónoma de tareas y la aceptación de las normas.

Esfera atencional

Si bien el maestro solicitó la cooperación de los niños para desarrollar las acciones de la esfera atencional que involucraban al grupo y los convocó a ocuparse de las propias, siguió presentándose como el responsable de las cuestiones administrativas, el mantenimiento del aula y la asistencia de las necesidades físicas y materiales de los alumnos del GN.

Los niños continuaron respondiendo con solvencia a sus encargos y realizando con eficiencia las acciones tomadas por iniciativa propia. Algunos de ellos se estabilizaron, inclusive, como responsables de determinadas tareas adquiriendo mayor dominio para llevarlas adelante y reconocimiento de sus compañeros al respecto. Por ejemplo, Jhonny solía ocuparse de asistir a M en la recolección de los registros de asistencia y la limpieza del aula mientras que Erwin en el reparto de las meriendas.

Esfera de las interacciones

A lo largo de este tiempo, el maestro sostuvo las acciones de animación, ordenamiento y cuidado de las interacciones con él y entre los niños, generándolas, participando de ellas y respondiendo a las demandas de mediación cuando lo consideraba preciso.

Los niños, por su parte, continuaron invitándolo al intercambio y manteniendo conversaciones y juegos diversos en parejas y subgrupos, de composición variable, que se atuvieron, por lo general, a las normas de respeto mutuo a excepción de Lucas que solía burlarse de algunos de sus compañeros, en particular de Erwin. En esas ocasiones, los niños se apartaban de él o solicitaban la intervención de M, en carácter de afectado o de testigo de la agresión.

Esfera relacional

Las acciones del maestro concurrieron al cuidado de las condiciones que había promovido desde el inicio de clases para establecer una relación con cada niño y para apoyar a la conformación y la continuidad del grupo. En general, adecuando su modo de comunicarse a la forma de ser y el estado de ánimo individual y al funcionamiento grupal; señalando las conductas

dañinas y destacando las positivas para el bienestar común y manifestando su parecer y sus sentimientos con respecto a los eventos que suscitaban interés o preocupación.

El grupo siguió compuesto por los 9 miembros presentes en el período anterior que eran Carlitos, Julieta, Jhonny, Erwin, Cristian B, Cristian J -desde la primera semana de clases-; Lucas – desde la segunda semana de clases-; Deisy -desde abril- y Ramón -desde mayo-.

Durante este tiempo, los niños parecieron preocuparse con mayor seriedad por los otros y por el grupo e implicarse de una manera más activa en el sostén de las relaciones establecidas entre sí. Según se infiere de la continuidad de sus intercambios acerca de Milton y de las referencias a él como un buen alumno y un niño valiente, a su ausencia en momentos significativos para el grupo y a su partida a Bolivia como un proyecto compartido por los otros niños nacidos allí. También se infiere de los señalamientos directos y de las demandas de mediación al maestro ante los malos tratos de un niño hacia otro. Junto a las manifestaciones de interés por aliviar la tensión o la tristeza de un compañero. Deisy, por ejemplo, luego de advertir la negativa de Cristian B a participar de la actividad de dibujo en el GN, le propuso modificar los bancos y alejarse si ella le molestaba, recordando que el niño solía molestarlo durante este tipo de clases.

**El grupo saluda
(ver carpeta “Fotos”)**

(Fuente: fotografía propia)

2.4 Tiempo de desarrollo y defensa del medio interno y de enriquecimiento de los esquemas de acción (mediados de julio a octubre)

La consolidación y la continuidad del medio interno y de los esquemas de acción aparecieron como bases de los movimientos observados durante este tiempo. Uno consistió en el desarrollo del medio interno como resultado de la diversificación de sus condiciones (los materiales y los recursos para la acción, la organización del tiempo semanal); la mayor complejidad de los patrones de movimiento de los integrantes (en cuanto a la organización del tiempo de la jornada diaria y del espacio del aula, por ejemplo); las experiencias positivas con las organizaciones del medio externo (excursiones, actos escolares); y el enriquecimiento de los esquemas de acción. De la misma manera, el enriquecimiento de los esquemas de acción grupales e individuales (en sus propósitos, temas, secuencia, modos y recursos de realización) se vio asociado al desarrollo del medio interno; la liberación de las posibilidades creativas, la iniciativa y la expresividad de cada niño y su manejo de las pautas de acción en las diferentes esferas.

Junto a estos movimientos, pareció activarse la defensa del medio interno. Ésta se manifestó en el aumento de la vigilancia ejercida por los niños sobre el cumplimiento del marco de trabajo y el seguimiento de los modos establecidos de realizar la acción, en orden a su permanencia. Así como en la intensificación del control del maestro y de las tensiones en los niños,

por las relaciones con los actores de las organizaciones del medio externo y por el comportamiento en los espacios compartidos, a fin de evitar sus intervenciones sobre el GN.

Esfera del aprendizaje

Durante este tiempo, las adecuaciones en el modo de acción del maestro se concentraron en el momento del desarrollo de la actividad generalmente, en respuesta a las demandas de los niños. Entre otras, M solía precisar la consigna, suministrar información, sugerir recursos, hacer devoluciones sobre los avances en la tarea, poner en contacto a los compañeros con pautas de ayuda más o menos estructuradas y animar el ritmo de trabajo grupal, destacando los buenos desempeños.

En el momento de inicio mantuvo la presentación de la consigna, los recursos y las pautas de realización, la explicitación de los contenidos y los objetivos, y la lectura ampliada con comentarios y ejemplos. Aunque con un planteo sintético o abreviado excepto cuando introducía un contenido o una consigna nuevos o más complejos que lo habitual. En esos casos, dedicaba mayor atención a la presentación y a la realización oral grupal de la consigna, antes de dar paso a su desarrollo.

Durante el cierre, privilegió la comunicación sobre los distintos aspectos que tenía en cuenta al evaluar los resultados.

En continuidad con el tiempo anterior, los niños se mostraron asentados en el conocimiento y el dominio de los contenidos y de las acciones básicas para el aprendizaje de las diferentes asignaturas. También en el seguimiento de cada uno de los momentos de realización de las actividades. Junto a la aplicación de las pautas específicamente recomendadas por el maestro para esta esfera. En la misma línea, los niños mantuvieron los niveles de autonomía en el desarrollo de la acción; la adhesión al marco de trabajo y el interés por las propuestas y los temas presentados por M, que se venían observando con precedencia. A la vez que siguieron movilizándose y participando activamente del intercambio, con el maestro y entre ellos, respecto a los contenidos, las consignas, los materiales y los resultados conseguidos, tanto para comunicar sus elecciones y gustos como sus amonestaciones y consejos para un buen aprendizaje.

Sobre estas adquisiciones más o menos estables, los cambios identificados en los niños se relacionaron con el despliegue de la iniciativa para actuar y con la expresión más espontánea de los modos personales de llevarla adelante. También con el enriquecimiento de la comunicación por la introducción de los aportes individuales al marco de trabajo planteado inicialmente. Junto a la manifestación más frecuente y abierta de sentimientos de curiosidad y placer ante el contacto con los libros y los temas y durante el desarrollo de la acción, en situaciones donde no se hallaba directamente en juego el reconocimiento de M.

Simultáneamente comenzó a observarse que los niños exigían y vigilaban con mayor rigidez el ajuste a las pautas establecidas para esta esfera y que, en consonancia, tenían una menor tolerancia a los desvíos y los errores.

Estos cambios se manifestaron en las intervenciones de los niños para definir y enmarcar cada momento de la actividad a partir del seguimiento atento de su suceder. Así, por ejemplo, recordaron las consignas mientras trabajaban, señalaron que faltaba abordar o terminar un

ejercicio, y aludieron al valor de un buen proceso de realización de las actividades y del cuaderno como herramienta y producto del trabajo.

Durante el momento de inicio, los niños se interesaban por los recursos de trabajo, especialmente si se trataba de uno nuevo. Como cuando Erwin y Jhonny interrogaron al maestro por el empleo que le darían a los fideos de letras -traídos para armar palabras-. También participaban animadamente de la presentación y la realización oral de la consigna a través de comentarios, anticipaciones y preguntas, e incrementaron su demanda de actividades.

A lo largo del momento de desarrollo, se destacó el cuidado puesto en una buena realización de las acciones de aprendizaje y la preocupación por administrar las ayudas del maestro, tendiendo a restringirlas para resolver solo las dificultades. En esa línea, eran ellos quienes generalmente se acercaban a M para consultarlo por el contenido y la forma de sus producciones y para monitorear los avances en función de sus señalamientos. Mientras que se ayudaban entre sí espontáneamente o en respuesta a la solicitud de un compañero e intercambiaban respecto al ritmo, el lugar y los recursos de la acción.

En el momento de cierre, aparecieron preocupados por la evaluación. De manera tal que, mientras el maestro corregía el trabajo propio o el de los compañeros, permanecían atentos haciéndole preguntas, mostrándole aspectos positivos o negativos, explicando sus decisiones o su forma de entender la actividad o el tema, aclarando las dudas para rehacer algún ejercicio y comentando sobre los resultados y las calificaciones obtenidas. Su interés por la evaluación se expresó asimismo en el interés por la corrección de los deberes pues los niños se acercaban con sus cuadernos al maestro para mostrarle qué habían hecho y comunicarle sus dudas, apenas comenzaba la jornada.

M subió las calificaciones de los niños con respecto al bimestre anterior. En sus comentarios, destacó el esfuerzo y las ganas de aprender y en un caso (Erwin) reconoció los logros específicamente en el aprendizaje de los contenidos. En cuanto a los aspectos a seguir trabajando, predominaron las menciones a los temas que faltaba consolidar sobre los señalamientos de tipo conductual.

Esfera organizacional

La acción de M se basó en el sostén del marco de trabajo frente a las vicisitudes cotidianas. Fundamentalmente, aplicando las pautas que lo definían y apelando a su conocimiento para gestionar la situación del aula. Con frecuencia, en respuesta a las demandas de intervención de los niños ante los conflictos. Por una parte, sancionando las acciones que, al incumplir con el mismo, impactaban negativamente sobre el funcionamiento del GN y su relación con las organizaciones. Por otra, destacando las acciones de los niños que mostraban su adhesión a ese marco.

En lo que respecta al espacio y el tiempo en el medio interno, el maestro continuó legitimando y promoviendo las iniciativas y las pruebas en su organización y empleo así como ofreciendo alternativas.

En este tiempo, M prestó especial atención a presentar y planificar los eventos fuera de la rutina, anticipando su impacto sobre la organización del tiempo y el espacio y justificando las

modificaciones que efectuaba. Así como sobresalió su referencia a las normas de comportamiento y las responsabilidades en el tratamiento de eventos críticos que involucraron a miembros del Centro Comunitario y la Escuela X, según se especifica más adelante.

Los niños mantuvieron el marco de trabajo al desarrollar las acciones en las diferentes esferas, siguiendo sus pautas con desenvoltura y naturalidad. También lo hicieron al comunicarse con fluidez al respecto, fundamentándose en el conocimiento y en la adhesión a dicho marco. Para lo cual no parecían necesitar del maestro.

En esta línea, no solo reforzaban los reconocimientos y las sanciones de M a los comportamientos de los compañeros o demandaban su mediación, como en los tiempos anteriores, sino que asumieron por sí mismos estas acciones. Es decir que vigilaban que la acción se desarrollase en acuerdo con las pautas establecidas para cada una de las esferas, y con las normas y las responsabilidades definidas desde un inicio.

Junto a estos cambios se observó que los niños aplicaban los modos de acción y el marco de trabajo ya consolidados en situaciones diferentes a las habituales. Por ejemplo, se distribuyeron los componentes de la merienda que traería cada uno para una excursión, como solían hacer al equipar el botiquín del aula.

En continuidad con el período anterior, la organización del tiempo diario se caracterizó por la coordinación de los ritmos individuales de acción en un ritmo grupal regular sostenido. Los niños mostraron nuevos avances en el conocimiento de las pautas establecidas para cada momento de la jornada y en el dominio y el ajuste de la acción a las mismas. Estos avances se expresaron en que gestionaban el tiempo disponible para realizar una acción durante un momento dado, con mayor eficiencia, seguridad y autonomía. También se manifestaron en que intercambiaban con fluidez sobre la organización del tiempo a fin de preservar el foco y las pautas definidas para cada momento de la jornada, planificar su transcurso o innovar en su empleo. Los niños, por ejemplo, solicitaban al maestro continuar con alguna actividad de aprendizaje, señalaban que debía guardarse silencio en el momento de escritura de la fecha, planteaban la necesidad de realizar el recreo o proponían escribir una nota de comunicados sobre el evento anunciado por el maestro antes de retirarse del GN.

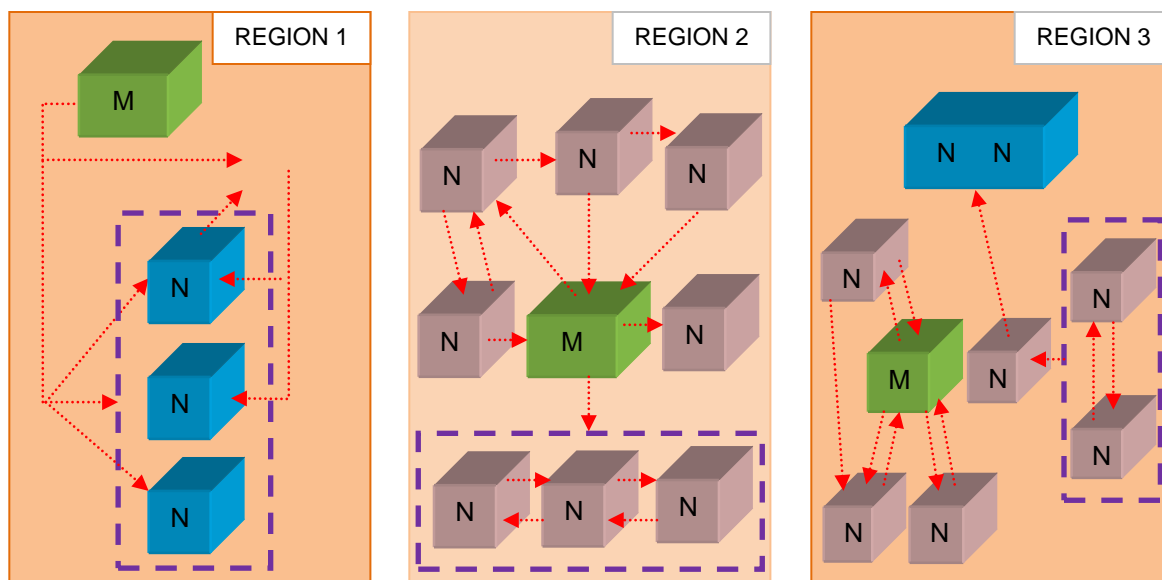
Según fue posible observar, estos rasgos de organización de la jornada, en la adaptación, en las oportunidades de experimentación brindadas por el maestro y en los avances individuales, contribuyeron a que cada niño desarrollase un modo personal de organizar el tiempo. Por ejemplo, en el momento de la llegada al GN y el inicio de la jornada diaria, Erwin solía mostrar los deberes a M enseguida –sin que se los solicitara- para consultarlo por las actividades pendientes y concluir las antes de que se comenzara a escribir la fecha. Durante ese primer momento del día, Jhonny habitualmente ordenaba los bancos o barría el aula. Mientras que, junto a Cristian J, solían dedicarse a concluir las actividades de aprendizaje antes de participar en el momento de la merienda con sus compañeros.

En el espacio, los cambios referidos se plasmaron en el dominio que los niños mostraron sobre el aula a través de la organización y el empleo activos de las regiones 1, 4 y 5 –constituidas en los primeros meses- y de las regiones 3 y 7 –más propias de los tiempos subsiguientes- como a

través de los pasajes entre ellas. Los niños consultaban al maestro sobre un cambio de lugar, variaban el lugar de realización de las acciones según las necesidades (más espacio para un juego de lotería por la incorporación de nuevos participantes, desplazamiento hacia la biblioteca para terminar una consigna cerca de M o de una lámina de abecedario) y acordaban o discutían con los compañeros por la organización de una región compartida o la ubicación de un recurso. Este despliegue de la iniciativa, la interacción y la implicación y la seriedad de los niños en el desarrollo de la acción, dieron forma además a la región 2²⁶¹ para las esferas del aprendizaje y relacional, y a la región 6²⁶², para las esferas organizacional, atencional y de la interacción, ligada por su parte, al incremento de la vigilancia mutua.

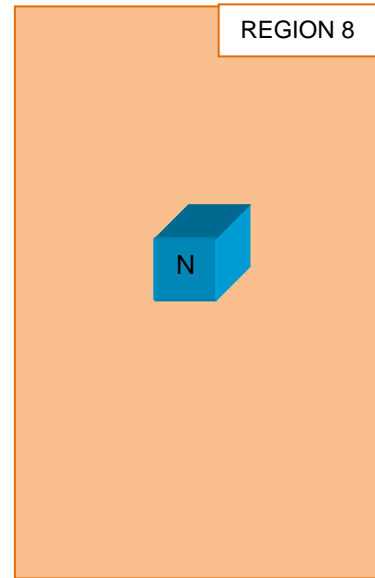
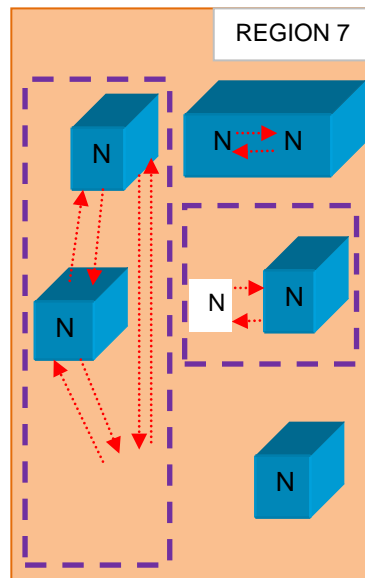
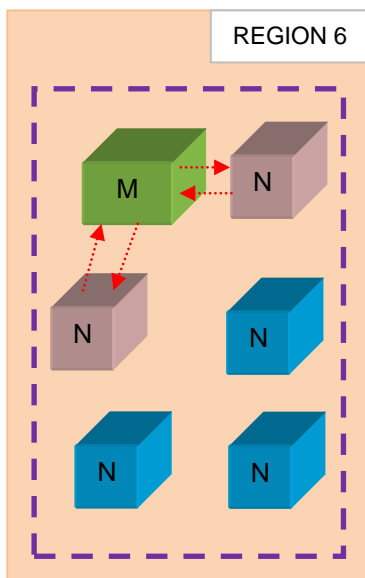
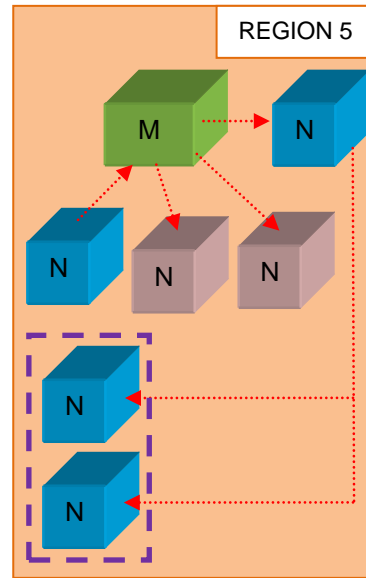
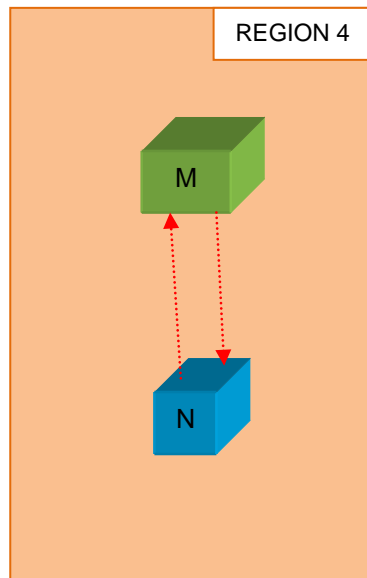
En el esquema se identifican las últimas dos regiones en configurarse como modos de organización y empleo del espacio del aula distinguiéndolas de las regiones que fueron apareciendo durante los tiempos precedentes.

Regiones configuradas en el espacio del aula



²⁶¹Región 2: los niños de pie alrededor del escritorio del maestro, sentado en su silla. La interacción circulaba entre los niños y entre ellos y M, uno a uno o en subgrupos.

²⁶²Región 6: el maestro en su escritorio, un niño próximo a él, alguno en otro lugar del aula y la mayoría permanecía en su banco. A la interacción establecida en un comienzo entre un niño y el maestro se incorporaban algunos niños más mientras el resto permanecía observante.



Fuente: elaboración propia

Su evaluación del comportamiento de los niños en cuanto a la colaboración en las tareas grupales, la asunción autónoma de tareas y la aceptación de las normas, fue calificada como muy buena, ascendiendo de la nota conceptual buena en el período anterior.

Esfera atencional

El maestro siguió presentándose como el responsable del cumplimiento con las cuestiones administrativas, el mantenimiento del aula y la asistencia de las necesidades físicas y materiales de

los alumnos del GN. Aunque en este período, se lo vio ordenando las iniciativas de los niños para desarrollar las acciones que comprometían al bienestar y el funcionamiento del grupo. Es decir que los niños, con un dominio afianzado y eficiente sobre las acciones de esta esfera, se ocuparon con solvencia de los encargos del maestro, anticipándose incluso a ellos, reforzaron el control de los compañeros que los cumplían y tomaron con mayor convicción y amplitud la iniciativa. Por lo cual se suscitaban disputas con quienes venían haciéndose cargo de determinadas tareas. En algunos casos, las resolvieron aplicando los señalamientos de los compañeros, por ejemplo, el niño barría nuevamente donde le decían que había quedado sucio. En otros, compartían las actividades, por ejemplo, distribuyéndose el reparto de las meriendas. Mientras que en ocasiones de mayor tensión intervenía el maestro confirmando y legitimando la asignación de responsabilidades efectuada.

Esfera de las interacciones

El maestro participó de la esfera de la interacción en respuesta a las propuestas de intercambio de los niños, como un integrante más de los juegos y las conversaciones, y en las situaciones de agresión, burla o conflicto que los niños no llegaban a ordenar o resolver por cuenta propia. En estas ocasiones, los niños solían apartar al compañero agresor o alejarse de él; reprendiéndolo por su comportamiento y evitando su participación. Cuando algún niño proponía como tema de conversación la vida cotidiana (las comidas, el trabajo); un suceso barrial; las películas, los partidos de fútbol o las mascotas, los demás se iban sumando espontáneamente, a la medida de su interés o en respuesta a un compañero. Con mayor frecuencia que antes, los niños generaban juegos de interacción en subgrupos de composición variable, a lo largo de la jornada. A la vez que, con una distribución de papeles activos y pasivos más fija, comenzaron a reiterar el juego de esconder la mochila, en el momento de inicio del día, al modo de un ritual.

Compartiendo en el momento de la merienda

(ver carpeta "Fotos")

(Fuente: fotografía propia)

Esfera relacional

El maestro mantuvo las formas de cuidado de la relación establecida con cada niño y de apoyo a la conformación y la continuidad del grupo, observadas en los tiempos anteriores.

El grupo siguió compuesto por los 9 miembros presentes en el período anterior que eran Carlitos, Julieta, Jhonny, Erwin, Cristian B, Cristian J -desde la primera semana de clases-; Lucas – desde la segunda semana de clases-; Deisy -desde abril- y Ramón -desde mayo-. En el mes de julio sumaron 10 integrantes con la incorporación de Pablo que, con un nivel de asistencia más o menos irregular, permaneció distante del grupo durante un tiempo. Gradualmente participó más activamente del intercambio con sus compañeros al desarrollar la acción en las esferas distinguidas. Con recurrencia, se enfrentó a Lucas, en especial para defender a Ramón, y entabló conversaciones con éste y con Deisy.

Los eventos significativos estuvieron asociados a las ausencias del maestro y a las intervenciones de las organizaciones del medio externo, que, en este tiempo, se hicieron más frecuentes.

El maestro, como se observó con anterioridad, planteó estos eventos explícitamente, instando a los niños a participar con seriedad, tomando y coordinando sus intervenciones. Durante este tiempo se destacó que, manteniendo la referencia a los valores y los afectos movilizados por el evento, M hizo énfasis sobre las normas y las responsabilidades.

Los niños se mostraron atentos y comprometidos con el abordaje de cada evento ocurrido. Sus intervenciones se enmarcaron dentro de las pautas establecidas por el maestro, adecuándose al carácter del evento y en relación con el tono que M iba dando a su tratamiento. Este tipo de participación surgió en respuesta al maestro como por iniciativa de los niños. Ellos reconstruían o planificaban el evento, según el caso, y exponían sus perspectivas al respecto, e incluso plantearon algunos eventos como tales, demandando una respuesta a M.

A este tratamiento fueron sometidos los eventos identificados como significativos para la experiencia de los integrantes, que siguen: el reto de Pili, portero del Centro Comunitario, a Cristian B por no regresar del recreo cuando M se lo indicó; el ingreso de Deisy a la capilla durante el recreo en el Centro Comunitario; la llegada de los libros “Martín y Ramona”; la falta del maestro sin aviso previo; la noticia de las solicitudes de becas para los niños; las experiencias de los niños con el maestro suplente durante la semana de licencia por estudio de M; la excursión a la obra musical “Ópera Pampa” con los alumnos de la Escuela X; el reto de Inés, la directora del Centro Comunitario, a Lucas por pegarle a Ramón durante el recreo.

2.5 Tiempo de amenaza de desintegración del medio interno. Y tiempo de urgencias en la acción (noviembre y diciembre)

Durante este tiempo, los movimientos de desarrollo del medio interno y enriquecimiento de los esquemas de acción continuaron en paralelo con los movimientos de defensa ante la amenaza de desintegración de ese medio y las urgencias en la acción, que aparecieron ligados a las intervenciones y las experiencias negativas con las organizaciones del medio externo.

La amenaza de desintegración del medio interno se puso de manifiesto en la rigidez de la vigilancia que ejercían los niños y en la menor adaptación y tolerancia del maestro ante los errores, las dificultades y los desvíos en el cumplimiento del marco de trabajo. También ante las fallas en la actuación conforme a las expectativas que se derivaban de los patrones de movimiento establecidos. Esta amenaza pareció vincularse además, al estado de alerta de los integrantes del GN durante los contactos con el medio externo según lo expresaban las múltiples recomendaciones del maestro, los pedidos de planificación de los niños y su mal comportamiento en el transcurso de los mismos. Junto a estos fenómenos, se observó que el maestro aumentaba las exigencias de logro, sobre todo en el aprendizaje. Mientras que los niños realizaban con desgano, rechazaban o incluso abandonaban las acciones sobre las que él insistía. A la vez que demandaban y buscaban otras posibilidades en las diferentes esferas. Estas urgencias en la

acción parecieron corresponderse con los apremios de los actores de las organizaciones educativas, por el ajuste de los niños a los estándares escolares de rendimiento y comportamiento.

Esfera del aprendizaje

El maestro mantuvo el modo de acción observado durante el tiempo anterior. Es decir que, precisaba la consigna, informaba, sugería recursos, hacía devoluciones sobre los avances en la tarea, contactaba a los compañeros con pautas de ayuda y animaba el ritmo de trabajo grupal, destacando los buenos desempeños. Además intercambiaba con los niños sobre los materiales, los temas y las formas de trabajo. Al hacerlo, continuó privilegiando el valor de las acciones de aprendizaje sobre el resto de las esferas y sobre otras ocupaciones fuera del GN y sancionando las conductas que dificultaban su desarrollo, como distraerse o no traer los útiles escolares.

En paralelo, se intensificaron sus exigencias sobre el rendimiento en relación al tiempo y los resultados correctos. Sus preocupaciones aparecieron sobre todo en el momento de la evaluación pero también en los de inicio y desarrollo, cuando se trataba de consignas para practicar las habilidades requeridas por la escuela para las evaluaciones finales (letra cursiva, resolución de problemas con planteo, cuentas verticales, entre otras). Ellas se manifestaban en los llamados de atención y los retos ante las dificultades en la comprensión de la consigna, las distracciones y los errores en la realización y las producciones incompletas o desprolijas.

En estos meses, los niños sostuvieron los modos de desarrollo de las acciones de aprendizaje logrados en los tiempos anteriores. Esta continuidad abarcó el conocimiento y el dominio de los contenidos y de las acciones básicas para aprender; el seguimiento de la secuencia de actividad habitual y el aporte de variantes a la misma; la adhesión y aplicación de las pautas y la introducción de contribuciones al marco planteado inicialmente; la autonomía y la iniciativa al actuar; el interés por las propuestas y los temas presentados por el maestro; el intercambio respecto a las cuestiones anteriores y la puesta en juego de los estilos personales de acción.

A la vez que sobresalió la colaboración entre compañeros para abordar los distintos momentos de la actividad, por iniciativa propia y en respuesta atenta a las solicitudes de los demás. También se destacaron, por su recurrencia y espontaneidad, las manifestaciones de curiosidad y placer ante el contacto con los libros de la biblioteca, en situaciones sin consignas ni otras reglas que el cuidado de los mismos. Junto al recurso a los juegos para llevar adelante las actividades, por ejemplo, compitiendo por el hallazgo de palabras en una sopa de letras, cambiando intencionalmente el orden de los datos en las oraciones de la fecha para generar significados disparatados o imaginando contextos donde los números corresponden a un tesoro, durante la resolución de las operaciones matemáticas.

Lectura libre

(ver carpeta “Fotos”)

(Fuente: fotografía propia)

Junto a estas modalidades de acción, fue posible advertir que los niños intensificaron la exigencia y la vigilancia consigo y con los otros para sujetarse a las pautas, que en esas situaciones se tornaban más rígidas, y la intolerancia a las dificultades y los errores propios y

ajenos, mostrándose especialmente impacientes y nerviosos en los momentos del desarrollo y el cierre de las actividades.

A la vez que aparecieron expresiones de rechazo, fatiga y desgano de variable intensidad (quejas, descuido o cese de la acción) frente a las consignas que ejercitaban las habilidades requeridas por la escuela (copiado de lecturas en letra cursiva, particularmente) y a las pruebas finales que el maestro tomó por tercera vez para responder al modelo de evaluación del equipo de conducción.

En los boletines, el maestro subió la calificación de la mayoría de los niños en las asignaturas y destacó sus cualidades en relación al aprendizaje (la “voluntad”, “el esfuerzo”, “la perseverancia por superarse”) y como personas (“buena persona”, “cálida”, “dulce”, “tierna”, “predispuesta”). En algunos casos (como el de Julieta) llamó la atención sobre la necesidad de reducir el ausentismo para no obstaculizar el proceso de aprendizaje.

Resultados en Prácticas del Lenguaje y Matemática
(ver carpeta “Producciones”: Resultados 3; Resultados 3.3)

(Fuente: pruebas de rendimiento de Erwin)

Esfera organizacional

El maestro mantuvo la apelación al marco de trabajo para gestionar la situación del aula ante las demandas de intervención de los niños. Pero particularmente para sancionarlos cuando faltaban a las normas de respeto hacia él y a las responsabilidades asignadas en las diferentes esferas, con énfasis sobre las correspondientes al aprendizaje (traer los útiles, empeñarse, hacer la tarea, no faltar a clase, practicar).

Al mismo tiempo, estrechó la vigilancia sobre el comportamiento de los niños en las organizaciones, reduciendo el contacto con sus miembros y la circulación por el espacio para bajar los niveles de tensión y evitar los conflictos.

Los niños sostuvieron los modos de desarrollo de la acción en esta esfera observados en el tiempo anterior. Es decir que continuaron actuando con desenvoltura y naturalidad dentro del marco de trabajo, vigilando a los compañeros y al maestro para que se atuvieran al mismo; reforzando sus señalamientos positivos y negativos y efectuando los propios en base al conocimiento y la adhesión a las pautas y las normas. Así como siguieron extendiendo los modos de acción y el marco de trabajo ya consolidados a nuevas situaciones.

En cuanto a la organización del tiempo diario, se mantuvo la coordinación de los ritmos de acción individuales bajo un ritmo grupal regular sostenido; los avances conseguidos por los niños en la gestión del tiempo disponible; la ampliación de sus intervenciones en el seguimiento, la planificación y la innovación en el uso del tiempo y el desarrollo de un modo personal de organizarlo tomando como referencia el marco establecido para cada momento de la jornada.

No obstante, se advirtió que el maestro pero también el grupo ejercían una mayor presión para que cada integrante concluyese las acciones emprendidas en cualquiera de las esferas, y particularmente en la del aprendizaje, dentro de un límite de tiempo fijado al comienzo y a nivel general. En estas ocasiones, los niños veían disminuidas sus posibilidades de adecuar la organización del momento de la jornada a sus necesidades y al modo personal de disponer del mismo. Durante este período, además, sobresalió el nivel de detalle con que el maestro y los niños programaban los eventos por ocurrir, anticipando la secuencia de desarrollo, las conductas propias y de actores externos y las normas de comportamiento y las precauciones a tener en cuenta.

Para este momento del año, los niños disponían del aula y se movilizaban por ella con fluidez. Los modos en que organizaban y empleaban el espacio, sobre todo desde los últimos tiempos, daban cuenta de su conocimiento sobre las posibilidades de las diferentes regiones para llevar adelante la acción y de su dominio sobre el uso y el enriquecimiento de las mismas.

El modo de organización y empleo de la región 8²⁶³, constituida desde principio de año para el desarrollo de la acción a nivel individual en las esferas del aprendizaje y atencional, acompañó los cambios observados en el resto de las regiones. Con lo cual, al comienzo predominó en correspondencia con la escasa interacción entre los niños. Más tarde se ligó a la concentración del niño en la realización de las consignas y a su interés y curiosidad por la exploración de nuevos libros y materiales, por una parte, y por otra, a la autonomía para tomarse momentos de descanso. En este último tiempo, pareció constituirse además cuando las actividades evaluativas alcanzaban los niveles de mayor tensión.

Las calificaciones de los niños en el boletín, en cuanto a la colaboración en las tareas grupales, la asunción autónoma de tareas y la aceptación de las normas, continuaron siendo muy buenas, como en el período anterior.

Esfera atencional

El maestro recurrió con mayor frecuencia a la cooperación de los niños, sin dejar de comprobar y completar las tareas para que las cuestiones administrativas, el mantenimiento del aula y la asistencia de las necesidades físicas y materiales estuvieran correctamente resueltas. Su acción se concentró en la preparación de los elementos exigidos por las escuelas y por PGN para el retorno de los niños al grado común (pases, solicitudes de inscripción, boletines, evaluaciones finales, informes, documentos, etc).

Frente a esta cuestión, algunos niños, como Deisy, Cristian J y Julieta manifestaron su interés mediante preguntas y consultas al maestro sobre los procedimientos y los requisitos para el retorno a la escuela y las opciones de establecimientos, turnos y grados en juego. Otros, como Carlitos y Jhonny se veían distantes y hasta reactivos al tema, distrayéndose cuando se lo trataba o evitando responderle a M.

²⁶³Región 8 Un niño se ubicaba en su banco y con menor frecuencia, junto a la ventana, el armario o la biblioteca, sin interactuar con otros.

En cuanto al resto de las cuestiones, en continuidad con los rasgos a los que ya se hizo referencia, se observó un dominio afianzado y eficiente de los niños sobre las acciones de esta esfera; la iniciativa y la participación de la mayoría de ellos en su realización y la vigilancia sobre el seguimiento de las pautas específicas a las mismas. Mientras que las disputas por la distribución de las tareas menguaron y en cambio, prevaleció la cooperación en su desarrollo.

Distribución de las meriendas al cierre de la jornada

(ver carpeta "Fotos")

(Fuente fotografía propia)

Esfera de las interacciones

La participación del maestro en la esfera de la interacción mantuvo los rasgos observados en los tiempos anteriores, introduciendo temas de conversación, respondiendo a las propuestas de intercambio, generando juegos como un integrante más, e interviniendo en las situaciones de agresión, burla o conflicto que los niños no llegaban a ordenar o resolver por cuenta propia.

La interacción entre los niños también sostuvo los rasgos ya referidos. A saber, el apartamiento del compañero que faltaba a las normas de respeto; la propuesta y la participación abiertas en las conversaciones y los juegos, de los cuales la escondida de las mochilas se realizaba diariamente durante el momento de inicio de la jornada. A la vez que aparecieron, como tema de conversación, las fiestas de fin de año, y como juegos, las competencias de dibujo y la representación de situaciones ficticias sobre las edades y el futuro de cada uno ("máquina de juguitos de M").

Esfera relacional

El maestro cuidó la relación establecida con los niños y apoyó la continuidad del grupo preservando las normas de buen trato e interviniendo en los momentos de tensión; mostrando su afecto, preocupación e interés por el futuro de cada uno; planteando los hechos ligados a la finalización del ciclo lectivo y la separación del grupo como eventos críticos y dedicándose a su tratamiento.

El grupo que finalizó el año de clases estuvo integrado por 10 niños: Carlitos, Julieta, Jhonny, Erwin, Cristian B, Cristian J -desde la primera semana de clases-; Lucas -desde la segunda semana de clases-; Deisy -desde abril-; Ramón -desde mayo- y Pablo -a partir de julio-.

Ellos, como M, parecían conmocionados por la separación del grupo según lo expresaban en sus preguntas por el destino del GN y de cada uno de sus integrantes en lo escolar como en la vida más amplia; al declarar que deseaban permanecer con M e incluso cuando criticaban a potenciales inscriptos al GN para el año siguiente.

A estas preocupaciones por el sostén de las relaciones establecidas y por la continuidad de los recorridos individuales es posible vincular la mayor atención dada a la salud, el estado de ánimo, las razones y las consecuencias del ausentismo de los compañeros, por una parte. Por otra, la mayor intensidad de las sospechas, las manifestaciones de desprecio y las agresiones

entre algunos compañeros. En particular, hacia Deisy a quien le quitaban el banco, no querían entregarle la merienda o desestimaban en los logros y comentarios respectivos al aprendizaje, y hacia Pablo, al que burlaban por su físico y criticaban por su ausentismo. Mientras que Lucas solía iniciar estas agresiones y Jhonny, Cristian B y Erwin, sumarse en algunas ocasiones y en otras oponerse, Carlitos y Cristian J siempre las reprobaban.

Frente a los eventos significativos, prevaleció la modalidad de tratamiento por parte del maestro como de los niños, observada durante el tiempo anterior. Es decir que el maestro sostuvo el planteo explícito de cada evento, la convocatoria a un abordaje serio y la coordinación de las intervenciones de los niños. Aunque no se identificaron referencias privilegiadas a las normas y las responsabilidades sino que los énfasis de M sobre éstas, bien sobre los valores o los afectos, variaron de acuerdo al evento.

Los niños, por su parte, continuaron mostrando su atención y compromiso con el abordaje de cada evento ocurrido. De manera tal que enmarcaron sus intervenciones dentro de las pautas, las adecuaron al carácter del evento y ligaron al tono que M fue dando a su tratamiento. Como en el tiempo anterior, las participaciones de los niños, en respuesta al maestro y por iniciativa propia, residieron en el planteo del evento; su reconstrucción o planificación, según el caso; la exposición de la mirada personal al respecto e inclusive, la demanda de una respuesta a M.

Durante este tiempo, se identificaron como eventos significativos las acusaciones de robo de Pablo hacia Ramón; la planificación de la semana sin clases; la finalización del año.

3. Conclusiones del análisis

De acuerdo a la línea de análisis propuesta, la dinámica de la acción en el medio interno resultó de las relaciones entre un conjunto de condiciones: el proyecto y la estructura oficiales de PGN; la doble ubicación política organizacional del GN caso dentro del sistema educativo; las relaciones con los actores de las organizaciones, la zona porosa y el estilo del maestro. También de la trayectoria y las experiencias escolares vividas por los niños.

El estudio de la dinámica en el medio interno, a lo largo del año, dio lugar a la reconstrucción de tiempos cuya comparación mostró los resultados que operaron a su vez como condiciones de esa dinámica.

A nivel organizacional y grupal, estos resultados consistieron en el encuadre, el estilo de funcionamiento, la cultura y el grupo. A nivel individual, en las adquisiciones y los cambios identificados en cada niño junto a las experiencias de logro asociadas a ellos.

Sobre las condiciones organizacionales y grupales favorables al EEA

Una condición estuvo dada por la **existencia del encuadre²⁶⁴ compuesto por su marco de trabajo y por los valores de fundamento²⁶⁵**. El marco de trabajo formulaba las responsabilidades correspondientes a los niños y al maestro para cada esfera de la acción y las normas de comportamiento al interior y fuera del GN, con los actores de las otras organizaciones y

²⁶⁴Se toman las formulaciones de Fernández (2004, 2005) sobre la noción de encuadre (Bleger, 1964) y las formulaciones de Kaës (2002) sobre el contrato como formación intermediaria.

²⁶⁵Con referencia en Aulagnier (2006).

en los espacios compartidos con ellos. También determinaba la organización del tiempo semanal en cuanto a la asistencia a la Escuela X y al Centro Comunitario, y del tiempo diario en cuanto a los momentos de la jornada. Así como pautaba la organización del espacio del aula en lo concerniente a las pautas generales para la circulación y el cuidado del mismo. Los valores de fundamento, inferidos del marco y de los juicios de los integrantes del GN sobre los distintos asuntos que los afectaban, se asociaban a la hipótesis de confiabilidad en los otros y en el medio interno; el compromiso con el fin educativo del GN y la cooperación para llevarlo adelante.

De acuerdo a los análisis efectuados, el maestro presentó este marco de trabajo y los valores de fundamento como encuadre cuando los definió y justificó sus términos, especialmente durante el Tiempo de encuentro y contacto con el medio interno y de movilización para la acción y el Tiempo de adaptación y diferenciación del medio interno y de movilización de la acción. Su sostén llevó a que devinieran constantes de referencia para los integrantes del GN cuando planificaban, realizaban y evaluaban la acción en las diferentes esferas con respecto a su motivación, relación con las pautas y nivel de dominio. También les servían de referencia para atribuir significado a las acciones de los otros e interactuar con ellos al respecto.

Por eso, se estima que el marco de trabajo y los valores de fundamento se constituyeron en encuadre de la dinámica del medio interno y que fueron interiorizados como encuadre por cada niño²⁶⁶. En virtud de este carácter, parecieron establecerse como un bien del grupo y funcionar como un medio de defensa del medio interno durante los tiempos de mayor inestabilidad y peligro.

La existencia de este encuadre se convirtió en una de las condiciones que caracterizan al GN como EEA, a partir del tipo de referencias que proporcionaba para la acción y para la interpretación y la comunicación sobre esa acción y sobre el medio. Esas referencias se relacionaban, como se fue viendo, con asumir la responsabilidad personal por el aprendizaje, interesándose y esforzándose por aprender; tratar respetuosamente a los otros; involucrarse y cooperar con la generación de un espacio ordenado y agradable donde transcurrir la jornada; hacer uso de las opciones de tiempo y espacio para potenciar las acciones emprendidas, y preservar la relativa autonomía del medio interno. La constancia de estas referencias pareció constituir el fondo de permanencia para que cada niño se apropiara de su acción y la modificara según sus preferencias, necesidades y situación.

También se identificaron rasgos del **estilo de funcionamiento**²⁶⁷ del GN que operaron como condiciones de la existencia de un EEA *allí*. Ellos correspondieron a la secuencia y las pautas para la acción, la organización y el empleo del tiempo de la jornada diaria y del espacio del aula, la modalidad de abordaje de las dificultades y los eventos significativos y los temas y los marcos de comunicación.

El modo de realizar las acciones en las diferentes esferas se caracterizaba por el seguimiento de una secuencia donde los momentos de inicio, desarrollo y cierre eran anunciados y nombrados explícitamente y mantenían un conjunto de rutinas distintivo (dado por las formas de disponer el mobiliario, ubicarse en el aula, distribuir los recursos, por tipos establecidos de

²⁶⁶A las formulaciones de Fernández (2004, 2005) se agregan las perspectivas de Barbier (1997, 2000) y de Winnicott (1990, 1993, 2010) sobre el concepto de interiorización.

²⁶⁷Siguiendo la perspectiva de Fernández (1994, 1997, 1998)

interacción como un saludo o un juego, entre otros). También se considera de importancia que cada momento de la secuencia conservaba la dirección que orientaba su transcurrir. Según se fue mostrando, el momento de inicio se centraba en la preparación, el ordenamiento y la planificación de las acciones a realizar. El momento de desarrollo en el tratamiento de un contenido a través del empleo de los recursos disponibles para modificar los materiales y el medio implicados en la acción. El momento de cierre hacía foco en la presentación, comunicación y evaluación de los resultados obtenidos.

A la vez que apareció de relevancia que el sostén de una secuencia de acción con estos rasgos se combinara con las posibilidades dadas, por el maestro primero y por el grupo después, para que cada niño introdujera variaciones y adecuaciones en la misma secuencia (sus contenidos, exigencias, ritmo y modo de realización) en pos de adaptarla a sus necesidades, intereses y situación; explorar nuevas opciones y expresar su estilo personal.

Según lo observado, las pautas para la acción concurren a la constitución de un EEA gracias a que eran formuladas y justificadas –no se imponían arbitrariamente²⁶⁸–; vigiladas para su cumplimiento y enriquecidas en sus fundamentos y en la aplicación a objetos y situaciones diferentes a los de su definición inicial. También gracias a que sus contenidos específicos se basaban en el orden, la responsabilidad, la atención, el interés, el empeño, la tolerancia ante las dificultades, el cuidado por el proceso y la belleza o bondad de los resultados. A partir de lo cual se comprende que estas pautas, mantenidas en el tiempo, se hayan convertido en las constantes de un encuadre con las características citadas más arriba.

Retomando las conclusiones precisadas en los respectivos capítulos, la organización y el empleo dados al tiempo de la jornada diaria posibilitaron la existencia del EEA, como fue precisado, en virtud de su estabilidad. Es decir, la constancia en el modo y la secuencia de desarrollo de la acción, la permanencia de las pautas sobre el uso del tiempo y la reducción de las variaciones. También, de la diferenciación operativa entendida como la especificación y el ajuste de la organización y el empleo del tiempo que lo convirtió en una condición significativa y favorable a la realización de la acción. Junto a su adaptabilidad es decir, a la adecuación activa al niño y al grupo en relación con las demandas, las condiciones y el contexto de la acción. Por último, en virtud de la continuidad dada por la ausencia de cortes y el carácter progresivo en el transcurrir de la jornada.

Mientras que la organización y el empleo del espacio del aula resultaron favorables al EEA en cuanto se caracterizaron por la apertura, la ausencia de barreras, para explorar y modificar su organización y modo de empleo. Lo cual estaba garantizado por la ausencia de jerarquías entre las opciones en juego. Gracias a ambos rasgos, el espacio se iba adaptando al devenir del grupo y a los procesos y estilos individuales en el desarrollo de la acción y, por estas vías, se constituyó en un tercer elemento entre el niño y la realidad interna y externa que operó como mediador de la acción. Para lo cual la estabilidad del lugar material y de este conjunto de rasgos cumplió un papel fundamental.

²⁶⁸Teniendo en cuenta la mirada de Mendel (1971, 1974)

Frente a las dificultades y los eventos significativos, el grupo fue desarrollando un modo de abordaje predominantemente progresivo²⁶⁹. A través suyo, los convirtieron en temas con sentido sobre los que pudieron intervenir generando efectos sobre el medio.

Ante las dificultades, esta modalidad se expresó en la identificación del aspecto que obstaculizaba el desarrollo de la acción y su planteo como tal, en la búsqueda y la prueba de medios para reducirlo o eliminarlo demandando la intervención del maestro o los compañeros, empleando diferentes recursos, modificando la organización del tiempo o el espacio o bien los componentes, la secuencia o las pautas de la acción. Los rasgos progresivos también se manifestaban en la comunicación del grupo acerca de estos procesos y de los resultados obtenidos. Junto a la referencia al marco de trabajo y los valores, de manera explícita en el intercambio y según se desprendía de las decisiones que cada niño iba tomando. Es decir que, este modo de abordaje promovido desde un inicio y acompañado y reconocido por el maestro después, fue implementado a nivel grupal y retomado, con adecuaciones personales, por cada niño.

El abordaje progresivo de los eventos significativos comenzaba con el planteo explícito del evento por alguno de los integrantes del grupo, la participación sería en la descripción del suceso y en la exposición de las consideraciones, las dudas y los sentimientos al respecto, la definición de las respuestas individuales y grupales y su fundamentación en las responsabilidades, las normas y los valores compartidos como en los afectos personales. Según el caso, condujo a modificaciones concretas de la esfera organizacional de variable repercusión sobre la zona porosa entre el medio interno y el externo.

Los análisis precedentes ya vienen mostrando la relevancia de la comunicación²⁷⁰ para la definición de las acciones en las diferentes esferas (componentes, secuencia y pautas); el planteo del marco de trabajo y su seguimiento; la referencia sostenida a dicho marco y su fundamento en los valores conocidos por todos; la producción y la transmisión de saber sobre la acción y sobre el encuadre con base en las experiencias vividas y el abordaje progresivo de las dificultades y los eventos críticos. Esta relevancia se asocia a que abarcaba estos temas junto a la meta comunicación implicada en el tratamiento de los mismos, cuando surgían desacuerdos o incomprendimientos. También se asoció a que las secuencias de comunicación implantadas como marcos de interacción más o menos estables se caracterizaron por las respuestas de aceptación y confirmación del otro y de la relación. En ese sentido, la comunicación generada entre los integrantes del GN operó como una de las condiciones que hicieron del GN un EEA. Como tal, aportó al pensamiento de cada niño en el grupo²⁷¹, en especial, respecto a estas cuestiones de significancia especial para el despliegue de sus posibilidades de aprender a la luz del impacto de las experiencias de fracaso escolar previas.

Junto al encuadre y el estilo de funcionamiento, también **la cultura**²⁷² del GN intervino como una condición favorable a la existencia de un EEA *allí*.

²⁶⁹Se toman las conceptualizaciones sobre la dinámica institucional de Fernández (1987, 1994, 1998)

²⁷⁰Los análisis sobre la comunicación se fundamentan en los aportes de Watzlawick (2002)

²⁷¹Según las definiciones propuestas por Kaës (1995, 2000)

²⁷²Para el estudio de la cultura se toman los aportes de Fernández (1994, 1997, 1998); y Enríquez (1989, 2000)

Los análisis previos mostraron los valores, los modelos y las concepciones que sirvieron de fundamento al encuadre y operaron como referencias de las secuencias y los modos de acción, de la interpretación y la comprensión de los sucesos y de la comunicación de los integrantes acerca de estos asuntos.

Según se fue precisando, los valores de fundamento se asociaban a la hipótesis de confiabilidad en los otros y en el medio interno; el compromiso con el fin educativo del GN y la cooperación para llevarlo adelante. A ellos se articularon modelos de acción que, para las diferentes esferas, se basaban en el orden; la responsabilidad; la atención; el interés; el empeño; la tolerancia ante las dificultades; la motivación para la exploración y el ensayo de opciones; el cuidado por el proceso y por la validez, la belleza o la bondad de los resultados; el respeto, la preocupación y la consideración hacia los demás y la prudencia en las relaciones con el medio externo.

Las apelaciones de los integrantes a esta red de valores y modelos mostraron la puesta en juego de concepciones que giraban alrededor de las nociones de confiabilidad, potencia y valor atribuidos al GN, el aprendizaje, el maestro, el grupo y los niños. El GN era visto, predominantemente, como un espacio educativo, bueno, cuidado y seguro. El aprendizaje se valoraba como acción y también apareció significado como un valor que daba valor a quien se comprometía a llevarlo adelante. Las concepciones sobre el maestro lo presentaban fundamentalmente como quien enseñaba y cuidaba a los niños a la vez que se ocupaba de sostener y proteger el GN. El grupo parecía verse como un apoyo y una referencia del proceso individual. Mientras que las imágenes sobre el niño daban énfasis a sus posibilidades de aprender y cooperar con el desarrollo del medio interno.

Desde una lectura preocupada por los aspectos del GN favorables a la constitución de un EEA, se entiende que estos componentes de su cultura convergieron a legitimarlo como espacio educativo, a integrar al grupo con una orientación positiva hacia el aprender y a que la socialización de sus miembros potenciase la vivencia de experiencias de aprendizaje satisfactorias.

El grupo favoreció la existencia de un EEA en el GN a través de las funciones que asumió con respecto al marco de trabajo, los valores, los modelos de acción y las concepciones ya precisados²⁷³. Ellas atañían a su fundamentación y vigilancia, a su promoción y a su aplicación en diferentes situaciones y formas. De manera que los integrantes estuvieron activamente involucrados en el sostén, la transmisión y el enriquecimiento de los aspectos del estilo de funcionamiento y la cultura del GN que se identificaron como favorables a un EEA.

En el ejercicio de estas funciones, el grupo mostró sus posibilidades de organizarse dinámicamente con respecto a los movimientos del medio interno en las diferentes esferas de acción, los procesos individuales y las relaciones con las organizaciones del medio externo. Según se entiende, cuando el grupo desplegaba esas posibilidades, en cambio de presentar respuestas estereotipadas, estaba contribuyendo a la existencia del EEA.

También lo hizo al tomar como un bien grupal los valores de fundamento, en especial la hipótesis de confiabilidad de los otros y del medio interno, sobre todo teniendo en cuenta el

²⁷³En base a los aportes de Fernández (1994, 1997, 1998); Bleger (2002, 2004) y Kaës (1995, 2000)

impacto negativo de las experiencias escolares previas sobre este aspecto clave para el aprendizaje.

El análisis de los materiales permite pensar, además, que los integrantes del GN fueron construyendo y dando continuidad a un modelo de grupo asociado al de un custodio del medio interno y sus bienes; un punto de referencia y un soporte para desarrollar la acción avanzando en su dominio y relación con las pautas, y un espejo donde encontrar la confirmación de una imagen de sí con posibilidades de aprender.

Con base en las observaciones efectuadas, se propone que este modelo halló sus referentes en el modo de funcionamiento grupal descrito a la vez que operó como una de las fuentes y apoyos de ese modo de funcionamiento grupal, movilizándolo, orientándolo, codificándolo y dándole continuidad.

La identificación de los resultados de la dinámica del medio interno que operaron como condiciones de la existencia de un EEA en este GN y el análisis de los modos en que lo fueron haciendo, permitieron advertir que entre dichas condiciones se establecieron relaciones de posibilidad. Según lo señalado, las formas de plantear, mantener y aplicar las pautas para la acción tanto como sus contenidos específicos concurren a que esas pautas se convirtieran en constantes del encuadre. En la misma línea, se observó cómo los componentes de la cultura construidos a partir de las experiencias y las significaciones atribuidas y compartidas por el grupo, se constituyeron en las referencias para actuar, comprender y comunicarse.

Estos fenómenos permiten pensar la convergencia o la mutua implicancia entre las condiciones identificadas como una condición de la instalación y el sostén de cada una de ellas. De manera tal que, la cualidad de configuración asociada a la manifestación de este tipo de relaciones puede entenderse también como una condición favorable a la existencia de un EEA en este GN.

Así lo muestra, por otra parte, el impacto suscitado por los hechos que ponían en riesgo la continuidad de alguna de estas condiciones de funcionamiento. Durante el Tiempo de desarrollo y defensa del medio interno y de enriquecimiento de los esquemas de acción, los niños fortalecieron la vigilancia del encuadre ante distintos tipos de faltas. Por ejemplo, frente a la ausencia del maestro sin aviso previo que perturbó la organización del tiempo y la confiabilidad de los modos establecidos de comunicación. O ante los desvíos de los compañeros en el uso de los espacios compartidos en el Centro Comunitario que amenazaban la preservación de la autonomía del aula de GN dentro del mismo. Durante el Tiempo de amenaza de desintegración del medio interno y de urgencias en la acción, se fue viendo cómo los apremios de la conducción escolar por el desempeño, llevaron al maestro a incrementar sus exigencias y disminuir sus respuestas adaptativas. Esto repercutió negativamente sobre el ritmo de desarrollo de la acción en la esfera del aprendizaje y sobre la relación de los niños con las pautas para llevarla adelante. Con lo cual quedaban puestos en duda los valores y los fines de la cultura del GN ligados al aprender, que se habían privilegiado hasta ese momento.

El impacto desestabilizador de estos hechos sobre la dinámica del medio interno, las reacciones del grupo en defensa del encuadre y la cultura del GN tanto como las respuestas

desorganizadas de los niños que repetían las situaciones de fracaso (rechazar o no culminar las consignas, realizarlas a desgano, agredir a los compañeros, quejarse con el maestro, entre otras).

Retomando la perspectiva expuesta, la instalación y el sostén de una condición sobre la otra así como el impacto de los hechos que las ponían en riesgo junto a las respuestas del grupo a ellos, se comprenden como fenómenos que revelan las relaciones de mutua implicancia entre estas condiciones de existencia de un EEA en este GN y la configuración bajo la cual quedaron ligadas como otra de las condiciones favorables a ello.

Sobre los resultados en los niños

Los resultados individuales comprenden las adquisiciones y los cambios observados en los niños que pusieron de manifiesto sus posibilidades de aprender, de confiar en que podían hacerlo y de desarrollarlas con autonomía. También comprenden las experiencias de logro y satisfacción ligadas a esos desarrollos.

Cada niño avanzó en el manejo de las habilidades y la adquisición de los conceptos correspondientes a los contenidos curriculares trabajados en el GN. Por ejemplo, en lengua, la escritura del nombre propio y la dirección; de palabras a partir de imágenes y de oraciones sobre hechos vividos o sobre temas propuestos por el maestro, en letra cursiva e imprenta; el uso del abecedario; la lectura de oraciones y la comprensión de textos leídos por el maestro. En matemática, el ordenamiento y la composición de números, las operaciones de suma y resta, sin dificultad y con dificultad, escritas y mentales, aisladas o para resolver situaciones problemáticas. Los aprendizajes logrados fueron constituyéndose en los recursos²⁷⁴ para atribuir sentido a las situaciones, las consignas y los materiales y continuar aprendiendo.

Otro resultado consistió en la apropiación²⁷⁵ del estilo de funcionamiento del GN. Es decir su constitución como modelo interno de la acción, su puesta en juego como recurso para desarrollarla en las diferentes esferas y su ajuste en base a la evaluación de los efectos provocados sobre el medio. Como se fue mostrando, la apropiación del estilo de funcionamiento se manifestó en el seguimiento de la secuencia y las pautas propuestas para la acción, el empleo eficiente y creativo de la organización del tiempo y el espacio, la participación seria en el abordaje de los eventos críticos y el respeto por los marcos de comunicación.

Los niños se anticipaban a la presentación de la consigna a partir de los materiales que repartía un compañero; ordenaban el aula luego de una actividad de pintura por iniciativa propia (lavaban los pinceles, guardaban las témperas, devolvían los recipientes y dejaban secando las producciones).

Estos ejemplos permiten advertir que la apropiación del estilo de funcionamiento del GN conllevaba avances significativos en el nivel de dominio de la acción, en la motivación de la acción por iniciativa propia y en el establecimiento de una relación positiva con las normas y las pautas compartidas.

La interiorización del encuadre por el niño alude, como resultado, a la instalación del marco de trabajo y los valores de fundamento del GN como marco y valores internos. En virtud de este carácter se convirtieron, según hubo oportunidad de mostrar, en las principales referencias para el

²⁷⁴Se tienen en cuenta las conceptualizaciones de Barbier sobre la acción (1997)

²⁷⁵Desde las contribuciones de Manoni (2000), Castoriadis (2007) y Mendel (1971, 1974, 2004)

desarrollo, la interpretación y la comunicación sobre la acción y sobre el medio interno y externo y constituyeron el fondo de permanencia sobre los cambios y las discontinuidades.

Los niños se interesaban por las características y las opciones de los recursos del aula, los propios y de los compañeros, por su mantenimiento y conservación; evaluaban las producciones (oraciones y resoluciones de cuentas y problemas) y los trabajos (barrido del aula, recolección de libros) propios y de los compañeros en base a los criterios de orden, corrección y belleza compartidos. O festejaban al recibir los boletines y señalaban al maestro las cuestiones que habían quedado pendientes en la realización de una consigna (preguntas sin responder al regreso del recreo; cuentas sin revisar de la tarea). También recomendaban respetar los turnos y los espacios individuales, se afligían por los compañeros ausentes o con dificultades y preocupaban por los hechos riesgosos para el GN (mal comportamiento de un compañero, ausencias del maestro).

Estos ejemplos muestran que el encuadre interiorizado sirvió de apoyo a diferentes tipos de desarrollo en cada una de las esferas, tornó prescindibles los controles del maestro y protegió, en cierta medida, el sentimiento de confianza en el medio dado por el GN²⁷⁶.

Los niños fueron definiendo un estilo de acción personal²⁷⁷ que retomaba elementos y rasgos del estilo del maestro y del estilo de funcionamiento, la cultura y el encuadre del GN. Por eso, los compartían aspectos que, según las observaciones efectuadas, convergieron al logro de los objetivos, la organización y el empleo eficaces del tiempo y el espacio y el pensamiento sobre los hechos vividos, entre otras cuestiones. A la vez que cada estilo parecía expresar las preferencias, las necesidades y los deseos singulares, afectados o desplazados por las experiencias escolares previas, y revitalizados y despertados por las experiencias más actuales. El estilo personal mantuvo líneas de continuidad que permitían identificarlo al mismo tiempo que fue reflejando los desarrollos individuales dados por los avances en el dominio de las habilidades y los conocimientos sobre las diferentes esferas y la relación con las pautas junto a los cambios en la motivación y los propósitos de la acción.

Así, Cristian J solía optar por concluir la consigna de aprendizaje de matemática o lengua antes de merendar o de sumarse a quienes trabajaban con papel maché; Deisy suspendía la realización de esas para descansar, tomar la leche y proseguir luego. Mientras que Jhonny dedicaba varios de sus momentos disponibles a ordenar y limpiar el aula y ayudar a M en las cuestiones administrativas; Erwin los utilizaba para revisar y mirar su cuaderno y su libro. Lucas recurría fundamentalmente al maestro cuando no lograba resolver las dificultades en una consigna, Jhonny fue apelando también a sus compañeros y Pablo procuraba sortear los obstáculos con sus materiales o con los recursos del aula.

Con lo cual es posible pensar que la definición de un estilo personal resultó de la conquista de cierto nivel de eficacia y autonomía²⁷⁸ sobre la acción al mismo tiempo que fue potenciando el desarrollo de las posibilidades de actuar eficazmente y con autonomía, desde la situación vivida, en un sentido amplio.

Los niños lograron establecer relaciones basadas en la confianza con el maestro, el GN y el grupo y desarrollar la confianza en sí mismos y en sus posibilidades de actuar y realizar aprendizajes en las diferentes esferas de acción. En la reconstrucción de la dinámica del medio

²⁷⁶Se sigue principalmente la perspectiva de Winnicott (1993, 2003, 2010) y toman los aportes de Erikson (1993)

²⁷⁷Con los aportes de Cols, Dejours (1992), Manoni (2000)

²⁷⁸Se han considerado las conceptualizaciones de Castoriadis (2007); Mendel (1971, 1974, 2004) y Erikson (1993)

interno se identificaron experiencias satisfactorias que probaban la bondad del maestro, el espacio educativo y los compañeros y que demostraban su reconocimiento hacia los logros conseguidos por cada uno y hacia el potencial de sí. Según se entiende, la continuidad de estas experiencias dio lugar al establecimiento de relaciones basadas en la confianza cuya interiorización constituyó los fundamentos del sentimiento de confianza en sí mismo, en tanto sujeto con potencial y en tanto persona confiable para los otros.

Hacia el maestro, manifestaban su aprecio, verbalmente y con gestos de cariño (aplausos para recibirlo, abrazos), tanto como su rechazo y enojo por las decisiones y las actitudes con las que no acordaban (quejas cuando olvidó traer las fotos grupales o presentó una consigna que les parecía aburrida). Hacia los compañeros, dirigían felicitaciones cuando recibían una buena calificación, los animaban a proseguir con una actividad compleja o extensa y destacaban sus rasgos positivos (Jhonny pinta muy bien; Julieta sabe leer; Ramón escribe solo). La confianza de cada niño en ambos y en el medio se expresó, además, en la comunicación de sus preocupaciones y temores (dónde y cómo continuar su trayectoria; con qué promesa de recursos contar) como de sus certidumbres y anhelos (aprender a leer, pasar de grado y seguir con el maestro). Estos ejemplos dan cuenta de un sentimiento de confianza en sí mismo que aquí se liga además, a la asistencia diaria al GN; al sostén del desarrollo de las acciones hasta su conclusión y a la oferta y la demanda de acompañamiento.

De estas y otras observaciones semejantes se infiere que los niños pudieron elaborar una hipótesis de confiabilidad respecto al maestro, al GN y al grupo que orientó la búsqueda y favoreció el hallazgo de nuevos rasgos, intercambios y situaciones confiables con ellos y también en otras personas y ambientes (una de las maestras suplentes, la maestra de informática y sus clases). Este desarrollo del sentimiento de confianza pareció, además, promover la acción en las distintas esferas. La confianza del niño en los otros, lo aproximó a ellos para pedirles ayuda, invitarlos a realizar juntos una actividad o compartir un logro. La confianza en sí mismo impulsó el emprendimiento de acciones nuevas, el ensayo con diferentes modalidades y recursos para actuar y el tratamiento de las dificultades, en cambio del abandono de la acción.

Este conjunto de resultados se sostuvieron y apuntalaron unos sobre otros, como la reconstrucción de los tiempos de la dinámica en el medio interno permitió advertir. Así, los avances en el nivel de dominio de la acción, en la motivación por iniciativa propia y en el establecimiento de una relación positiva con las normas y las pautas compartidas, ligados a la apropiación del estilo de funcionamiento del GN, dieron base a la configuración de un estilo de acción personal. Las observaciones permitieron advertir que ambos resultados convergieron a la instalación de la confianza en las propias posibilidades de actuar. A la vez que el sentimiento de confianza en sí mismo pareció alentar a los niños a proseguir no obstante las dificultades enfrentadas en las distintas esferas. Con lo cual les fue posible ir manejando las habilidades y adquirir los conceptos correspondientes a los contenidos curriculares que requerían necesariamente, de cierta continuidad de trabajo a lo largo del tiempo.

De acuerdo a los materiales analizados ²⁷⁹, los cambios y los avances que iban consiguiendo los niños junto a su reconocimiento por parte de los otros tuvieron la cualidad de experiencias de logro y satisfacción. Estas experiencias suponen, junto a la vivencia de afectos de

²⁷⁹Con el aporte de Barbier (1997, 2000); Manoni (2000); Mendel (1971, 1974); Winnicott (1993, 2003, 2010), Dejours (1992)

alegría y placer, un pensamiento positivo sobre las propias posibilidades, el medio y los otros, e integrador de las acciones, las imágenes y los afectos implicados. Por eso, se propone que las experiencias de logro y satisfacción contribuyeron a que cada niño sostuviera y profundizara el desarrollo de los cambios recién identificados, y los interiorizase como esquemas y modelos de acción internos.

Los niños participaban y desarrollaban la acción animadamente y con entusiasmo en sus diferentes momentos; celebraban e impulsaban las propuestas que dominaban; mostraban curiosidad frente a los recursos, las propuestas y las acciones nuevas; invitaban a los compañeros a compartir una lectura o un juego donde hallaban placer y reconstruían las experiencias de logro que iban compartiendo y acumulando.

Según se entiende aquí, estas relaciones entre los aprendizajes efectuados por los niños y su carácter de experiencias de logro y satisfacción y las relaciones entre dichos aprendizajes, antes examinadas, concurrieron a que cada niño pudiese sostener las acciones iniciadas y realizarlas con crecientes niveles de autonomía y creatividad; generase proyectos para actuar y vinculase algunos de ellos con proyectos de desarrollo de sí y construyese conocimiento más objetivo sobre la acción y sobre sí mismo actuando.

CAPÍTULO 17 LOS TIEMPOS DE LA DRAMÁTICA

En este capítulo se reconstruye la dramática del GN desde las experiencias de los niños y el maestro a lo largo del año de clases.

Para comenzar, se informa el esquema de análisis. Luego se presenta la descripción de cada tiempo de la dramática que comprende la referencia contextual al tiempo de la dinámica de la acción; la identificación de los temas de preocupación, el planteo de las situaciones implicadas, su expresión en el material proyectivo de los niños²⁸⁰ y la crónica de los eventos significativos donde los anteriores se ponen de manifiesto.

A modo de conclusión, se presenta una hipótesis sobre la dramática como el resultado de la concurrencia y las relaciones establecidas entre diferentes condiciones y procesos, y otra hipótesis sobre la operación de un núcleo dramático, que se caracteriza y algunas conjeturas derivadas de su análisis.

1. Esquema de análisis

La aproximación a los tiempos de la dramática²⁸¹ hace foco sobre la experiencia humana vivida por los niños y por el maestro, a lo largo del año en el GN.

Por eso se ocupa de los significados que han tenido para los integrantes del GN los fenómenos vividos y las acciones desarrolladas en la esfera de la enseñanza, el aprendizaje, organizacional, atencional, de las interacciones y relacional, considerando la singularidad de la experiencia del maestro y de los niños, sin referir a ellos como individuos.

También incluye los modos en que estos significados se vieron afectados por las percepciones, los juicios y los sentimientos que comunicaban los otros.

Ambas lecturas tienen en cuenta los aspectos socioculturales y psíquicos de los significados que los protagonistas atribuyeron a su experiencia así como sus tensiones e implicancias sobre sí y sobre los otros.

La descripción de estos significados contempla sus manifestaciones más estables, las variaciones de énfasis e intensidad, el impacto y las relaciones suscitadas entre ellos, según fue posible identificarlas, sobre todo, en los modos de revelarse y velarse mutuamente, en los tres planos de lectura de la experiencia.

El primer plano incumbe a los temas de preocupación, a los asuntos que concentraban el interés y la atención y suscitaban mayores inquietudes y ansiedades en los integrantes del GN. El segundo plano alude a las situaciones a las que remitían esos temas y parecían organizarlos. El

²⁸⁰ Los materiales seleccionados se presentan en los tiempos correspondientes a los momentos de inicio (marzo); mitad (julio) y final del año (noviembre) cuando fueron tomados a los niños

²⁸¹ Siguiendo las formulaciones de Bleger (2003), Castoriadis (2007), Fernández (1997, 1999, 2006, 2007)

tercero concierne a los términos del dilema que, según los planos de lectura anteriores permiten pensar, supuso la existencia de un núcleo dramático²⁸² subyaciendo la experiencia de los niños y el maestro con diferentes grados de activación e intensidad a lo largo del tiempo.

Este esquema incluye, por último, los eventos significativos en tanto analizadores donde se muestran y ponen de relevancia los elementos que, según los análisis previos permiten advertir, definieron cada tiempo de la dramática. Retomando la definición propuesta en el capítulo anterior, por eventos significativos se entienden los sucesos de impacto negativo, insatisfactorio y desagradable y los sucesos de impacto positivo, satisfactorio, agradable en la experiencia de los integrantes del GN. Estos sucesos se diferenciaron de las dificultades y de los logros por su efecto desestabilizador sobre el medio interno, por su planteo como significativos, relevantes, de importancia para el grupo y por su carácter convocante para los integrantes del mismo.

2. Reconstrucción de los tiempos de la dramática

En base al esquema de análisis presentado, la reconstrucción de cada tiempo de la dramática desde una lectura enfocada sobre los acontecimientos tal como son significados por los niños y del maestro abarca la descripción sintética de ese tiempo a nivel de la dinámica de la acción como referencia contextual; la formulación de los temas de preocupación, el planteo de las tensiones implicadas y la crónica de los eventos significativos donde los anteriores se expresan.

La línea de tiempo que sigue ubica los tiempos identificados a nivel de la relación del GN con las organizaciones, a nivel de la dinámica de la acción en el medio interno y a nivel de la dramática de la experiencia en el GN. La coexistencia y superposición temporales entre ellos revela, según los análisis efectuados, las relaciones de mutua determinación e interdependencia establecidas entre los fenómenos que fueron ocurriendo.

**Línea de Tiempos en la Dramática del GN caso, la Dinámica en el medio interno y la relación con las organizaciones
(ver carpeta "Gráficos")**

Fuente: elaboración propia

²⁸²Se toma el concepto de Fernández (1997)

2.1 Tiempo de tensiones entre la esperanza y la desazón (marzo)

A nivel de la dinámica de la acción

Como se vio, durante este ***Tiempo de encuentro y contacto con el medio interno y de movilización para la acción*** los niños vivieron las primeras experiencias en el GN dando muestras de agrado y entusiasmo y a la vez de nerviosismo e incomodidad. A través suyo, fueron entrando y acercándose al medio interno, con agrado, atención e interés y también con preocupación, inhibición y timidez. Se trataba de aproximaciones globales donde no fue posible advertir diferenciaciones según el objeto o asunto. Sus acciones aparecieron generadas en respuesta al maestro con fundamento en los propósitos, los valores y las normas que iba definiendo. Respecto a los cuales, los niños con experiencias previas junto a M mostraron mayor adecuación que quienes carecían de ellas.

A nivel de la dramática

Los temas de preocupación se asociaron al encuadre, el grupo y la relación con las organizaciones del medio externo.

Los integrantes del GN se mostraron concentrados sobre la definición del marco de trabajo en cuanto a las responsabilidades para cada esfera de acción, y, concomitantemente, sobre los valores de fundamento, en cuanto al compromiso con el fin educativo. Respecto al grupo, sus inquietudes se ligaron a quiénes lo conformaban y conformarían, cuál era su pasado y su presente.

“Algo bueno: la llegada al GN en la Capilla”²⁸³

(ver carpeta “Producciones”: Dibujo 1)

(Fuente: dibujo de Julieta)

Mientras que la preocupación por la relación con las organizaciones giró alrededor del tipo y la medida del intercambio. Es decir, el grado de disponibilidad de los actores implicados, los recursos facilitados; los requisitos y las demandas a cumplir y las modalidades de participación.

“Algo bueno: la llegada a la Escuela X”²⁸⁴

(ver carpeta “Producciones”: Dibujo 2)

(Fuente: dibujo de Jhonny)

Durante este tiempo, el maestro se abocó a definir el encuadre que determinaba su lugar como maestro, el de los niños y el del GN en el contexto más amplio. M se veía enfocado en dejar claro el marco de trabajo y los valores de fundamento, darlos por sentado y fijarlos como puntos de

²⁸³ Los niños abren la puerta del Centro Comunitario, en la ventana están el maestro (d) y la investigadora (c) esperándolos.

²⁸⁴ En la puerta de la Escuela X una mamá saluda a dos nenes amigos que están llegando.

referencia. Esta preocupación pareció responder a la ansiedad suscitada, en lo relativo al medio externo, por la incertidumbre respecto a las expectativas, las demandas y la colaboración que brindarían los actores de las organizaciones.

En lo relativo al medio interno, el foco de M sobre la definición del encuadre pareció responder a la ansiedad suscitada por el encuentro con los niños y con el grupo aún incierto que conformaban (de allí el reclamo de los datos y los documentos de identidad, las averiguaciones sobre la matrícula con la asistente de PGN, los llamados a la Escuela X por los niños integrados). No obstante estas inquietudes, el maestro se mostró cariñoso con los niños conocidos e interesado por los niños nuevos.

El niño escuchó el discurso del maestro sobre el encuadre, bajo una atención tensa cada vez que lo formulaba y se esforzó persistentemente por ajustar la acción y el comportamiento, a sus términos. A la vez que respondió a sus expresiones afectivas con muestras de aceptación acotadas. La preocupación del niño parecía residir en absorber el encuadre por completo, al punto de no diferenciarse del mismo, y en contenerse ante las manifestaciones de afecto y reconocimiento del maestro, esperando la evolución del suceder para ir tomando contacto con los otros, con los objetos, con el medio.

Estos materiales permiten pensar que las situaciones que organizaron el primer plano de la experiencia se dirimieron **entre la esperanza y la desazón sobre la confiabilidad del otro**.

En el maestro, respecto a las posibilidades de apostar a que “este niño”, marcado por los fracasos y los maltratos escolares y sociales, aprendiera, asumiera sus responsabilidades como alumno del GN y volviera a la escuela común. O si, por el contrario, ya no debía esperarse que lo lograra. Con lo cual, quedaba en vacancia su lugar como maestro.

En el niño, respecto a las posibilidades de contar con que “este maestro”, integrante de un sistema donde había sufrido reiteradamente, cumpliría con la enseñanza y el cuidado prometidos. O si, por el contrario, no debía ilusionarse con recibir un buen trato. Ni tampoco suponerse impropriamente, un alumno.

Cazador²⁸⁵

Los animales tomaban agua en el río. El conejo estaba comiendo un poco de pasto y zanahoria. El loro comía galletitas y fruta de arriba del árbol. El pájaro cazaba al pescado chiquito, el pescadito se metía abajo del agua para que no lo pudiera agarrar. Al final se lo comió. El conejito de indias estaba haciendo un nido para llevarle fruta a otra conejita de indias.

El caballo corría por el agua porque se asustó con un tigre que lo iba a comer. El tigre corría por el agua también pero no lo comió al caballo. El caballo siguió corriendo, el tigre se cansó y se acostó a dormir. Después, más tarde, el tigre se levantó a ver si había más caballos y vio a otro tigre que estaba comiendo a otro caballo. Se peleaban los dos tigres por el caballo que el otro cazó. Después que se pelearon, el tigre salió muy lastimado, sangrando, se murió y vinieron las gaviotas a comer la carne.

(Fuente: fábula narrada por Jhonny)

²⁸⁵Referencias del relato: caballo (“profe” –el maestro-); conejo (Erwin); loro (Cristian B); pájaro (Lucas); conejito de indias (Cristian J); paloma blanca (Cecilia); pescado (Jhonny)

Es posible pensar que los temores recíprocos sobre la confiabilidad del otro y sus implicancias para el sí mismo, se vieran exacerbados por las incertidumbres acerca del carácter y la continuidad de las condiciones que las organizaciones comprometían para la existencia y el funcionamiento del GN, espacio donde se jugaba, en principio, la aparente oportunidad educativa.

Los eventos significativos donde se pusieron de manifiesto los elementos recién caracterizados corresponden al Primer día de clases; la llegada de Cristian J el día siguiente y el derrame del yogur de la merienda por una mordida de Lucas durante el recreo.

El primer día de clases

El acto de apertura y el saludo de la directora en la Escuela X; el encuentro con los nuevos compañeros en el Centro Comunitario; el encuadre y los compromisos para el nuevo año presentados por M y las aproximaciones entre los niños y con el maestro, en el aula

M se ubica nuevamente junto al pizarrón (animado, voz alta, a todos) –Vamos a poner ‘estuvimos en el acto’ (lo escribe. Se da vuelta y mira a Cristian y a Erwin) Ustedes no estuvieron, fuimos al acto de la escuela, hay una directora nueva que se llama Vilma (...) después nos vinimos a la capilla...los conocimos a ellos... (señala a Erwin y a Cristian B) (...) a Elmer y a Cristian (los mira)... Entonces vamos a poner (escribe y lee) ‘Después fuimos a la capilla’

(...) M deja de escribir, mira las paredes y señala con el brazo -¿Vieron qué linda que está? (escribe en el pizarrón y lee) ‘El aula está pintada y muy linda para poder estudiar mucho’...Vamos a poner que le damos la bienvenida a ellos dos que son nuevos pero estaban acá a la tarde... (se incorpora, va hacia su escritorio –parece haberse acordado de algo- lee una lista sobre su escritorio y mira a E (voz alta) ¡Ah! ¡¿Erwin sos vos?!

Erwin asiente con la cabeza.

M (baja el tono de voz) - Erwin sos vos, Elmer te decía... (M escribe en el pizarrón y lee a media voz) “Le damos la bienvenida a Erwin”

(Al rato, mientras los niños continúan copiando) M se baja del escritorio y se para detrás del mismo (tono de voz alto y animado, a todos) -Les cuento que vamos a hacer: esta semana vamos a estar acá hasta que nos acomodemos bien, vamos a venir acá. A la una me esperan acá como siempre. Hoy estuvimos allá porque era el acto de apertura, a comienzo de año se hace un acto... era el acto de comienzo de año... ahora el día de mañana también vienen acá... aunque sea martes, miércoles, jueves y viernes, vienen acá (toca el escritorio). Hasta que nos acomodemos con los horarios para las materias especiales porque vieron que allá no tenemos aula.

(...) M, sentado en el escritorio, las manos apoyadas sobre las piernas, mira a los niños (tono de voz claro y alto, animado, a todos) – Bueno... ¿cómo andan?... ¿Qué es de la vida de ustedes muchachos míos? (baja el tono de voz, a Carlitos) ¿Cómo anda Carlitos....descansó?

Carlitos se toma las manos, mira hacia abajo y luego a M, asiente con la cabeza. Parece avergonzado.

M (a Carlitos, en tono más bajo de voz) –... ¿se fue a algún lado, paseó...?

Carlitos, moviéndose en su banco lentamente, mira a M (muy bajo) –Fui a la plaza...

M se inclina hacia Carlitos (su entonación y expresión parecen mostrar interés) –A la plaza... ¿a algún otro lado más?

M a todos (en tono medio y suave de voz, los mira)– ¿a colonia fue alguno de ustedes?

Los niños niegan con la cabeza.

(...) M mira a Carlitos (voz baja, tono animado) -Carlitos es así, medio tímido, hasta que conoce y ahí empieza a hablar...que la hermana Cintia...quisiera saber qué es de la vida de Cintia... ¿cómo anda? ¿va a la mañana? ¿Se está haciendo la canchera que va a la mañana...o no?...¿y te la cruzas vos cuando venís o no?

Carlitos niega con la cabeza.

M sonriendo, con los brazos cruzados - Decile que no se haga mucho la coqueta, con esos zapatos que se pone y esas cosas que usa (hace unos ademanes sobre su cabeza).

Carlitos mueve el lápiz en su mano y sonríe.

(...) M (levanta el tono de voz, arquea las cejas hacia arriba, golpea el escritorio suavemente con el puño, como marcando sus palabras) -¡Se tienen que poner las pilas ahora, eh! Pongánse las pilas, practiquen, estudien, porque yo me acuerdo que el año pasado estuvimos medio vaguitos, así que vengan...traten de venir... (baja el tono de voz) obviamente que a cualquiera le puede pasar, me siento mal, medio enfermo, algo... pero sino, traten de venir, estudiar... Pongan ustedes también, yo desde la escuela hago, pero ustedes también tienen que hacer algo... ¿Sí?...Este año es re importante... (mira a Carlitos, Julieta y Jhonny) para todos, esto va...(tono suave y firme) Carlitos...Jhonnyatendeme un minuto

Jhonny deja de copiar, mira a M. Todos los niños están mirando a M. M toma el cuaderno de Jhonny, lo muestra, golpea la tapa con sus nudillos -este cuaderno de tapa dura está como \$4, \$5...mira...un cuaderno lindo...Igual como todos los cuadernos, pero digo...El papá o la mamá de ustedes que compró esto lo hizo con sacrificio, así que cuidenlo porque después empiezan a perder las cosas ¿Sí Jhony? (cariñosamente) ¡Muy bien que empieces así, eh!

Jhonny mira hacia abajo sonriendo, parece contento con las palabras de M y también avergonzado. Julieta mira a Jhonny de reojo y sonríe.

M mira los útiles sobre los bancos (animado) -Carlitos también... todos empezaron muy bien....

(...) Jhonny se acerca al escritorio para corregir su cuaderno. M sonríe y lo abraza (cariñosamente) – Te digo que estás muy lindo pero muy lindo. Te digo porque lo observo y me deja (M abre los ojos exagerando una expresión de asombro, luego mira los pies de Jhonny) las tenis nuevas, este guardapolvo... ¡mira este look! (sonríe, abre el guardapolvo de Jhony) ¡que look canchero! Remera amarilla, bermudas, todo nuevo

Cecilia -¡va a una fiesta!

M (sonríe) -¡Es una fiesta la escuela! (mira a Jonny de arriba abajo) el guardapolvo nuevo (toma con la punta de los dedos un borde) impecable... Hay que cuidarse Jhonny, cuando vas a jugar a la pelota, sacatelo. ¡Muy lindo!

Jhonny se va a su banco sonriendo, mirando hacia abajo, me mira de reojo cuando se sienta.

M mira a los demás -Todos están muy lindos, pero como que él me (abre los ojos en gesto de sorpresa) ¡me sorprendió!... ¡Tan pituco el primer día de clase! (sonríe) Un genio Jhonny... Jhonny el genio....

Carlitos y Julieta sonríen, Jhonny copia, me parece que con ganas renovadas (6/3)

(Fuente: crónicas de clase)

La Llegada de Cristian J

Las imprecisiones sobre el trayecto del niño en el intercambio entre éste, su mamá y el maestro y la presentación del GN y los compañeros.

M mirando a Cristian J (tono afectuoso, suave) -¿Con quién estabas, con el profesor JC? (Cristian J asiente, la mamá lo mira)... ¿Cuántos años tenés?

Cristian J, con sus codos sobre el escritorio, sin dejar de mirar a M -7

La mamá mira a Cristian J, corrige -8

Cristian J no parece dudar, mira a la mamá, mueve su pierna –en puntas de pie- (insiste) -7

La mamá (tono insistente) mira a M -8

M mira a la mamá seriamente -parece impacientarse- -Bueno yo necesito algunos datos ¿usted es la mamá? (la mamá asiente, M toma una hoja y mira a la mamá) ¿Cristian nació acá en la Argentina o en Bolivia?

La mamá responde mirando la hoja en que escribe M (tono medio de voz) - Argentina...acá en el...Santojani...

M la mira serio, acompañando con los dedos de la mano la enumeración - Necesito fotocopia del DNI, la fecha de nacimiento...

La mamá mirando a M (tono medio de voz) -17 de diciembre....

M lo escribe y pregunta sin levantar la cabeza - ¿de qué año?

La mamá coloca las manos detrás de la espalda, da unos pasos hacia atrás (en un tono apenado, como disculpándose) -No me acuerdo...

M, con expresión de seriedad, secamente -¿viven lejos ustedes de acá?

La mamá señala hacia fuera con el brazo -Dos cuadras más o menos...

M la mira –parece incómodo o molesto- (seriamente) -Bueno (apoya la mano sobre el escritorio, como reforzando el pedido) necesito que me traiga las fotocopias del documento (su tono se suaviza) no por nada (apoya la mano sobre unos papeles, señalándolos) para completar acá...

(...) M (frunce el ceño) -¿qué grado estaba haciendo él?

La mamá mira al niño, luego a M (en tono dubitativo) -Primero

M (serio) -¿todo el año hizo él?

No se oye la respuesta de la mamá que baja cada vez más la voz.

M (impaciente) -¿pero en qué momento dejó de venir?

La mamá mira al costado (baja la voz, parece que evita responder) -No me acuerdo...

M hace una mueca que parece de disgusto -Bueno, nos vemos señora...

Cristian J. se sienta detrás de Cristian B.

M (expresión apagada, desanimada) -Bueno Bienvenido Cristian ¿está contento? (débil sonrisa) Se me fueron para atrás los muchachos nuevos ¿no quiere venir más adelante? (Cristian J niega con la cabeza) Bueno, por hoy se queda ahí (me mira, levanta la voz) ¡Así es la cosa!...(supongo que en referencia a la llegada de los niños, sin datos, sin respuestas efectivas por parte de los adultos)

Cristian J saca de su mochila un cuaderno y una cartuchera.

(...) M mira a Cristian J y sonríe (parece que se le pasó la molestia o el enojo, luego a los demás animado) -Bueno, compañero nuevo para los que no lo conocen... (abre su mano hacia Cristian J en señal de presentación) -Cristian J

Cristian parece un poco avergonzado y divertido con la situación.

M sonriendo, señala a Jhonny, Cristian J se da vuelta y lo mira -Él...Jhonny... (M mira a Carlitos) su nombre...

Carlitos mirando a M, parece incómodo, sonrío -Carlitos (7/3)

(Fuente: crónicas de clase)

El derrame del yogur de la merienda

Por una mordida de Lucas durante el recreo: la llegada al aula y el reto del maestro por el acto cometido; su atención de una herida de Lucas; la tensión en el grupo frente al suceso y su alivio con las bromas del maestro

Entro al aula con los niños, me acerco a la pileta y observo que la mesada está cubierta de yogurt. Levanto un sachet y su punta parece mordida. M llega al aula con un envase con agua oxigenada y algodón. Le toco un brazo y señalo la mesada-Aquí hubo un accidente...

M se aproxima enseguida -parece ofuscarse, sorprenderse- (voz baja) -¿Qué pasó acá?!

Le muestro el sachet. M lo toma -parece enojarse- y levanta con el brazo extendido, manteniéndolo alejado de su cuerpo -¡Esto lo mordieron!

Los niños se aproximan y forman una ronda alrededor de M, se miran entre sí y miran a M. M se da vuelta y mira a Lucas seriamente, inclinándose hacia el niño -amenazante- -¿fuieste vos?

Lucas mira a M, con la barbilla levantada y niega con la cabeza -No

M se acerca e inclina más sobre el niño -parece más enojado- -¡Fuieste vos!

Lucas niega nuevamente con la cabeza -No

Cristian J mira a M (voz clara) -Lucas entró

M mira con enojo a Lucas, corre una silla y la coloca frente a él (secamente) -Poné la pierna ahí.

Lucas levanta la pierna y la apoya sobre la silla. M le limpia la herida con algodón embebido en agua oxigenada. Lucas sonrío y cierra los ojos.

Luego M limpia la mesada con una rejilla. Los niños, más alejados, lo observan. M -sin dejar de limpiar- (tono de indignación) -Además, yo les doy... alguien se lleva el sachet si sobra. Si no querían esperar y tenían ganas, me decían y yo les daba... No tengo que estar ahora yo, limpiando esto.

M se sienta en su lugar y mira seriamente a Lucas -ubicado en el suyo- (tono firme, serio) -Ponéte las pilas, en serio te lo digo. El lunes no te olvides el cuaderno, trae el lápiz y vení con ganas de trabajar.

M mira a Jhonny -sentado en su silla- como jugando -¿usted de qué se ríe Jhonny? ¿fue usted?

Jhonny niega con la cabeza sonriendo.

M (serio, como mostrando a los niños que actúa) mira a Cristian B -¿fue usted Cristian?

Cristian B, sonriendo, niega con la cabeza.

El clima se alivia, ya no se percibe el mismo enojo en M. Lucas parece más tranquilo, menos enojado y malhumorado que al comienzo del día. (23/3)

(Fuente: crónicas de clase)

2.2 Tiempo de tensiones entre la validación y la invalidación (abril a mediados de mayo)

A nivel de la dinámica de la acción

Según se fue mostrando en el capítulo precedente, el ***Tiempo de adaptación y diferenciación del medio interno y de movilización de la acción*** se caracterizó por la adaptación como un resultado del estilo de acción del maestro que aseguraba la continuidad de las condiciones y del modo de desarrollo de la acción, y su ajuste a cada niño, en las diferentes esferas. Junto a la diferenciación del medio interno manifiesta en la mayor discriminación, fineza y precisión con que los niños realizaban las acciones de cada esfera con respecto a su adecuación a las pautas y nivel de dominio. Así como en la disminución de las inhibiciones y en la mayor expresividad con que actuaban (mostrando agrado, cansancio, insatisfacción, curiosidad) en las diferentes situaciones. Estos cambios se acompañaron por la movilización de los niños hacia la acción. Es decir que el impulso para actuar comenzó a situarse en la iniciativa propia con referencia o animada por la promoción del maestro y la adhesión al marco del GN.

A nivel de la dramática

La preocupación continuó centrándose alrededor del encuadre, el grupo y la relación con las organizaciones. Aunque con matices en su planteo, respecto al tiempo anterior, y el agregado de la preocupación por el estilo de funcionamiento.

Los integrantes se mantuvieron atentos a la definición de las responsabilidades, en lo que concierne al marco de trabajo, y al compromiso con el fin educativo del GN, en lo concerniente a los valores de fundamento. A lo cual se sumó un creciente interés por la adhesión a este encuadre, en términos del grado de adecuación y fidelidad mostrado hacia el mismo según las acciones emprendidas. Durante este tiempo, la persistencia de la inquietud por la conformación del grupo se ligó a la llegada de nuevos integrantes y al ausentismo y la partida definitiva de otros. Las preocupaciones por la relación con las organizaciones convergieron alrededor del evento ocurrido en la clase de plástica y de sus repercusiones. Mientras que los primeros planteos sobre el estilo de funcionamiento como tema de preocupación estuvieron asociados a la marcación y el seguimiento de la secuencia y las pautas de acción en las distintas esferas.

En el maestro, el sostén del foco sobre la definición de los términos y los fundamentos del encuadre (mediante su planteo explícito, los señalamientos sobre su cumplimiento e incumplimiento, su propia sujeción y referencia al mismo) pareció orientado a evidenciar ante los niños y ante sí la constancia de ese encuadre y de su sostenimiento, y a convocarlos a seguir implicados en ello. A mostrarles que, no obstante la pérdida de integrantes del grupo y los maltratos y las adversidades procedentes de las organizaciones, el marco y los valores del GN y sus compromisos como maestro permanecían. En la misma línea corrió, según se entiende, la atención que dedicó a marcar la secuencia y las pautas para un buen desarrollo de la acción y adecuarlas a cada niño, por una parte. Por otra, a presentar determinados hechos como eventos significativos y la forma de abordarlos. Estos materiales permiten pensar que la preocupación de M apuntaba al establecimiento de un medio interno lo suficientemente bueno y seguro mientras duraba el tiempo que, de acuerdo a sus concepciones, era clave para lograrlo.

En el niño se halló una escucha sostenida del discurso del maestro sobre el encuadre, el estilo de funcionamiento y los eventos significativos, que había disminuido los niveles de tensión respecto al tiempo anterior. La continuidad de la atención puesta en estos temas se toma aquí como indicador del creciente interés del niño por la propuesta del maestro, de su aproximación al

GN y de una incipiente apuesta a la oportunidad de aprender. Teniendo en cuenta la mayor expresividad y motivación para la acción observadas a nivel de la dinámica, es posible pensar que el niño estaba preocupado además por demostrar este acercamiento. En este contexto de significación, las inquietudes suscitadas por la ausencia de compañeros, los grados de adhesión al encuadre y las consecuencias y el tratamiento de los eventos críticos parecían derivarse del carácter amenazante que estos temas revestían para las oportunidades en juego (oportunidad de aprender con un buen maestro en un grupo amable, por ejemplo).

A partir de estas lecturas puede conjeturarse que los temas de preocupación estuvieron organizados, en el segundo plano de experiencia, alrededor de las situaciones planteadas **entre confiar en las pruebas de confiabilidad suministradas por el otro y, en las pruebas de confiabilidad obtenidas respecto a sí mismo. O bien, desconfiar de su fiabilidad y suficiencia, del significado atribuido a ellas como evidencias válidas para confiar en el otro y en sí.**

En el maestro, se trataba de confiar en que las muestras de interés y de posibilidades de aprender, asumir responsabilidades como alumno del GN y volver a la escuela común que iba dando el niño, probaban un potencial suficientemente confiable como para apostar a él. O bien, guardar cautela al respecto. Esa tensión ponía en jaque la potencia de su enseñanza y cuidado para producir efectos educativos. Mientras la validez de las pruebas sobre el interés y las posibilidades de aprender del niño le permitía suponer que su acción como maestro las había favorecido; la invalidez de las mismas le impedía atribuirse ese poder. Aún cuando recurriese al argumento de que el niño estaba demasiado afectado por el trayecto previo y las condiciones actuales de vida como para obtener logros educativos.

Desde la perspectiva del niño, la tensión parecía plantearse en términos de confiar en que las acciones de M eran evidencia fiable de su disposición a enseñarle y cuidarlo, y entonces movilizar sus propios intereses y posibilidades de aprender, mostrándose como un niño confiable que aceptaba esta oportunidad educativa. O desconfiar de la fiabilidad de las acciones del maestro y, en consecuencia, no dar curso a sus intereses y posibilidades de aprender, apareciendo como un niño poco confiable que rechazaba o era incapaz de advertir la oportunidad dada. De manera tal que sólo confiando en el maestro podía desplegar su potencial para aprender y ser un alumno, evaluar sus alcances y obtener, así, pruebas de su confiabilidad.

De acuerdo a los análisis efectuados, la intensidad con que el maestro y los niños vivieron estas tensiones se vio agravada por los hechos ocurridos en la Escuela X bajo el predominio de una dinámica regresiva en su relación con el GN. En este contexto, las sospechas, las críticas y las sanciones de algunos maestros hacia los niños del GN parecieron revestir el carácter de ataques directos a esta incipiente voluntad e invitación a confiar en el otro y en sí mismo. Mientras que las decisiones de los directivos agudizaron la incertidumbre respecto a la continuidad de las condiciones necesarias para sostener el medio donde, si los integrantes del GN lograban generar esa esquivada confianza, podría realizarse el potencial educativo en juego.

Los eventos significativos donde se pusieron de manifiesto los elementos recién caracterizados corresponden a: la penitencia a los niños de GN durante una clase de dibujo en un

grado de la Escuela X, la pelea de Deisy y Julieta en una clase de dibujo en el GN, el regreso de Milton a Bolivia; la licencia por estudio de M.

La penitencia a Cristian J y Cristian B

Por el profesor de dibujo durante su clase en un grado de la Escuela X: reconstrucción de los sucesos por M en el aula de GN, reacciones de vergüenza en los niños e intervención de M, suspensión de las actividades de integración por decisión de M con aval de la directora del establecimiento

M se sienta en el borde del escritorio (tono tranquilo y serio) –Esto lo cuento delante de todos porque no es ningún secreto y además ellos estaban –mira a los niños- ustedes lo vieron.-

(Cristian B se sienta en el piso debajo de su banco, Jhonny lo mira y luego a M, el resto de los niños miran atentamente a M. Se percibe un clima de atención, seriedad)

M -Cuando vuelvo al aula, ellos estaban en dibujo, veo a Cristian (señala a Cristian B que sigue debajo de su banco) llorando a mares (algunos niños se ríen bajito) No es para reírse..., yo también me hubiera puesto a llorar si me pasaba eso, es sensible... y a éste (señala a Cristian J que lo mira muy atento) parado al lado....como se hacía antes (tono de indignación) ¿te acordás?...faltaba que los pusieran mirando para el pizarrón. ¡Me quería morir! Porque por más que hayan hecho ¿qué pudieron haber hecho? Y todos los demás mirándolos...y claro, ¡¿cómo no se va a portar mal?! si se aburren porque no les da bolilla, si ves la carpeta de dibujo... le pregunté (tono de asombro) ¿qué pasó?...los agarré ‘vamos’ y me los llevé... las maestras de 7° me contaron después que el profesor de dibujo dijo que yo era ‘poco criterioso’...me reventó eso...A veces me enojo mucho, mal...(baja la voz) un título para tu investigación ‘la escuela.... expulsa’....(21/4)

(Fuente: crónicas de clase)

La pelea de Deisy y Julieta

Durante una clase de dibujo en el aula de GN: la pelea y la demanda de intervención a M; la tensión grupal y la sanción de M, la manifestación de su enojo por no disponer de un momento de reposo

(...) Deisy se acerca a M llorando y tapándose la cara con una de sus manos -¡Me pegó!

M de pie, enojado y serio -¿quién te pegó?

El silencio en el aula es total, los niños dejaron de hacer lo que estaban haciendo y miran a M, muy serios. Deisy señala a Erwin con el brazo extendido, luego a Julieta y a Cristian B.

Cristian B niega con la cabeza y dice algo que no se alcanza a entender. Lucas argumenta algo a favor de Cristian B. M frunce el ceño (...) Los niños le acercan el cuaderno a M. M se sienta y escribe en cada cuaderno. Los tres niños están de pie junto a M, uno al lado del otro. Julieta mira el piso con la misma expresión en su rostro. Erwin serio, levanta la mirada con la cabeza baja, se lo ve acongojado. Los demás niños están sentados mirando la situación muy serios.

M le extiende la carpeta cerrada a Julieta (tono serio) -Linda forma de estrenar tu carpeta nueva.

Julieta toma su carpeta y mira a Deisy con expresión de furia en sus ojos y rostro.

(...) M sentado en su escritorio, mira a todos los niños (voz alta) -No puede ser que yo estoy hablando con la señorita Cecilia que no viene nunca y ustedes aprovechen para hacer lío. No puedo hablar

tranquilo con la señorita Cecilia. Yo no tengo derecho. (Se levanta) ¡Qué manera de terminar un día tan lindo...con la pintura!

Los niños salen silenciosos del aula. (27-4)

(Fuente: crónicas de clase)

El regreso de Milton a Bolivia

Frente a la preocupación de M por las inasistencias reiteradas, Cristian B y Erwin se acercaron a la casa de Milton donde les informaron que había regresado a su país: las reacciones de rechazo y adhesión entre los niños según la nacionalidad y el proyecto de retorno al país de origen, por una parte, y la escucha de los sentimientos afectuosos en el grupo, por otra.

Cristian J y Cristian B se acercan a mi banco, Cristian J -Yo también me voy a ir a Bolivia, Milton se fue a ver a alguien

Cristian B lo mira (tono de corrección) -Se fue con su papá porque no le gustaba acá

Cristian J -Se fue con su papá a ver a alguien, yo también me voy a ir

(...) M, junto a la mesada, levanta el sachet de yogurt -¿alguien quiere más yogurt? o lo dejamos para el sorteo...

Erwin, arrodillado sobre su silla, deja de copiar -sin darse vuelta- (tono alto y claro, parece bromear) -Profe me voy a ir a Bolivia que hay lecheros....

Cristian B, mientras escribe -Yo me voy a ir a Bolivia y no vuelvo más...

Deisy los mira, tono de disgusto, ceño fruncido, mira directamente a Cristian B -parece actitud de pelea -Yo odio Bolivia

Lucas (de mala manera) -Callate paraguaya

Julieta la mira (despectiva y desafiante) -Y yo odio Paraguay ¿y qué?

M se aleja de la mesada y acerca a los niños (tono de indignación y enojo) -Paren con eso de 'odio, odio' (serio, firme) somos todos de distintos países pero somos todos personas...

(...) M mira a Cristian J en bermudas (tono preocupado) -Hace frío ¿vos tenés pantalón largo?

Cristian J -Si

Hace mucho frío en el aula realmente, cuesta quedarse quieto por el intenso frío.

M mira a Erwin (atento) -¿vos Milton?

Erwin (breve) -Si

Cristian J mira a M (tono de ternura) -Profe, extraña a Milton

M estira las piernas y mira a Cristian J (suave) -Debe ser ¿no? Cuando uno extraña a alguien lo nombra...además ese era el lugar de él...

Percibo un clima de intimidad, los niños están en silencio y parecen involucrados en lo dicho

Cristian B levanta la cabeza -¿profe, vio el Hombre araña?

M mira a Cristian B y no alcanza a responderle.

Lucas mira a Cristian B (tono de reproche) -Calláte Cristian, no estamos hablando de dibujitos ahora...

Risas, M asiente con la cabeza sonriendo, Cristian B baja la cabeza y el grupo continúa con la tarea.

(19/5)

(Fuente: crónicas de clase)

La licencia por estudio de M

Quien, hasta ese momento, no había faltado nunca (evento ocurrido el mismo día 19/5): el anuncio de la licencia y la planificación de esas jornadas, el intercambio sobre los sentimientos por la transitoria separación del grupo.

M –sentado en su escritorio- (tono suave)-los voy a extrañar la semana que viene...

Lucas levanta la cabeza y lo mira (tono desafiante) -yo no

M (tranquilo) -¿ah, no? Bueno, Cristian J (dice el apellido en diminutivo) sí...

Cristian J asiente, luego muestra una medida con sus dedos, sonriendo -Si, pero un poquito así.

Deysy (voz alta, tono seguro)-Yo sí

M (suave) -Gracias, Deysy si me va a extrañar (mira a Carlitos) ¿Carlitos?

Carlitos asiente–Sí. (19/5)

(Fuente: crónicas de clase)

2.3 Tiempo de tensiones entre la certidumbre y la incertidumbre (fines de mayo hasta principios de julio)

A nivel de la dinámica de la acción

Sobre el fondo de la dinámica precedente, fue posible observar que en el transcurso de este **Tiempo de consolidación de las pautas en el medio interno y de los esquemas de acción** se afianzó el marco de trabajo definido por el maestro al comenzar las clases (responsabilidades, normas de comportamiento, organización del tiempo y el espacio) como resultado de la adhesión y el seguimiento de los niños hacia el mismo. Como ya hubo oportunidad de mostrar, junto a la estabilización de los patrones de movimiento en el GN que se iban configurando como resultado de la continuidad en las condiciones y el modo de desarrollo de la acción. Ambos fenómenos parecieron combinarse con el fortalecimiento de los esquemas grupales e individuales de acción (en sus propósitos, secuencia y formas de realización) como resultado de los avances en su dominio para las distintas esferas.

A nivel de la dramática del suceder

Durante este tiempo, la preocupación recayó sobre el sostenimiento de las condiciones planteadas como temas centrales para los integrantes del GN, desde el inicio del año.

La preocupación por el sostén del encuadre apareció privilegiadamente en las alusiones a su valor y en las exigencias y la vigilancia respecto al grado de lealtad, fidelidad y apego mostrado hacia el mismo. La preocupación por el sostén del estilo de funcionamiento se vio planteada en términos del seguimiento de las pautas y las secuencias establecidas para el desarrollo de las diferentes esferas, en su observación y mantenimiento.

La preocupación por el sostén del grupo se expresó en que el ausentismo, la falta a las responsabilidades, las burlas y los comportamientos inconvenientes en las organizaciones, entre otros, eran tratados como amenazas o daños que afectaban al conjunto.

“En la selva”²⁸⁶

²⁸⁶ Referencias: patito (Erwin); oveja (Ramón); pato (Deisy); toro (Pablo); vaca (Cristian J); mono (Cristian B); tortuga (Lucas); oveja (Jhonny); selva (Escuela X); casa (GN en la capilla)

Se están peleando la vaca y la oveja. Los demás animales comen. El patito come y se queda en el agua. La vaca se deja de pelear y se va de la selva y no vuelve más. Los animales le dicen que no se vaya. La vaca al final se queda para siempre. El patito está contento.

Los animales quieren irse de la selva para irse a una casa.

(Fuente: fábula narrada por Erwin)

Precisamente en este tiempo se distinguió una clara preocupación por sostener un modo de relación con las organizaciones que redujese los inconvenientes y permitiera aprovechar las oportunidades disponibles.

En el maestro, parecía tratarse de la preocupación por asegurar el consenso alrededor del encuadre que justificaba y legitimaba sus exigencias, decisiones y evaluaciones y que, por consiguiente, daba coherencia al modo en que actuaba y pensaba. En este sentido, se la vincula a la inquietud porque los niños adquiriesen referencias para continuar su aprendizaje, expresada también en la apelación al estilo de funcionamiento del GN como un modelo para la acción individual. Su preocupación por garantizar ambas condiciones se veía exacerbada frente a las incertidumbres en la relación con el medio externo. De manera tal que puso especial atención al papel del grupo y de cada uno en la preservación del medio interno donde conducía el delicado proceso de interiorización del encuadre y las pautas y modelos que estimaba de valor para el aprender de los niños.

Mientras que el niño se mostró implicado en generar y mantener la adhesión y la estima hacia el marco de trabajo y los valores de fundamento, y en vigilar que se siguiera el estilo de funcionamiento del GN. Estos comportamientos reflejaban una preocupación por la estabilidad del encuadre y del estilo como referencias de estar siendo un niño que aprendía en este GN con un maestro enseñando y cuidando a niños que aprendían. Frente a ellas, cada niño comprometía al grupo para sostener estas condiciones en calidad de custodio del comportamiento de los integrantes hacia el interior y hacia el exterior.

“Algo bueno en el GN: Jugando en el patio”²⁸⁷

(ver carpeta “Producciones”: Dibujo 3)

(fuente: dibujo de Carlitos)

En un contexto de relativa estabilidad y logro a nivel de la dinámica en el medio interno y en la relación con las organizaciones, las inquietudes por el sostén del encuadre, el estilo de funcionamiento, el grupo y el modo de relación con las organizaciones parecían responder a la situación tensionada **entre la certidumbre y la incertidumbre sobre la solidez y la eficacia de las condiciones que estaban favoreciendo los resultados buscados**. Si eran suficientemente sólidas como para mantenerse el tiempo justo y necesario, y si eran lo suficientemente eficaces para generar cambios duraderos. Desde esta perspectiva, los logros del niño alimentaron las esperanzas tanto como el temor sobre sus posibilidades de aprender y sobre la eficacia de los apoyos provistos.

²⁸⁷En el patio del CC Carlitos, Cristian J y Cristian B juegan a la pelota.

“Algo bueno en el GN”²⁸⁸

(ver carpeta “Producciones”: dibujo 4)

(Fuente: dibujo de Jhonny)

Para M, confiar en la potencia del niño al aprender, según prometían sus primeros avances, implicaba confiar en su confiabilidad como maestro y en la potencia de las condiciones promovidas como apoyos al aprendizaje, lo suficiente para quitarlos en algún momento. Así, a esta confianza le correspondía una medida de esperanza que le reclamaba arriesgarse al fracaso. De lo contrario, estaba desconfiando de la solidez de los logros conseguidos, de sí mismo como maestro y de las condiciones generadas.

Para el niño, la confianza en sus logros, en la continuidad de la enseñanza y el cuidado del maestro y en las condiciones que le proveyeron las satisfacciones antes escatimadas, parecía conducirlo a tener esperanzas en sus posibilidades de aprender según él mismo esperaba y también, según los otros significativos lo hacían. Su cumplimiento requería seguir confiando en estos apoyos y en su potencia personal para darles un buen uso, arriesgándose a vivir nuevamente las experiencias de fracaso y frustración ya padecidas. A las que parecía condenado si persistía en la desconfianza respecto a la solidez de sus aprendizajes y de las condiciones proporcionadas en el GN. Bajo estas tensiones, puede entenderse que el niño significase la falta, la disminución o incluso la variación de los apoyos como un despojo y una privación que amenazaban a la continuidad de su desarrollo, y que reaccionara a ellas con un incremento de la vigilancia sobre el medio interno.

“Los animales”²⁸⁹

Los animales están enojados con el lobo porque se comió al águila, lo echaron pero el lobo se quedó. Así que se fueron ellos a otro bosque y el lobo se quedó ahí y estaba muy triste porque no sabía que era el amigo de ellos. Fue a buscar a otros animales. El ñandú -¿por qué nos trajiste acá? El lobo - porque hice algo malo: cacé a uno de mis amigos y me lo comí-. El ñandú -¿no te diste cuenta? Vamos antes de que me coma a mí o a ustedes-. Y el lobo se quedó de nuevo solo. Volvió a buscar a los demás amigos. La serpiente le dijo -¿Qué haces acá, vos nos querés llevar para comernos como comiste al otro, ¿se murió nuestro amigo, vos también te vas a morir!-. Los animales lo corrieron y lo querían tirar a las cataratas. El lobo les quería decir “Esperen yo no me comí a su amigo, viene volando ahí”. El águila dijo -No o tiren, él no me comió, estábamos jugando y me sacó un poco de plumas y el lobo se le escapó de la mano a la serpiente. Los animales estaban tristes y dijeron -Bien, está allá arriba de una roca, vamos a ayudarlo-. Se había ahogado pero estaba vivo y se pusieron contentos y a jugar juntos.

(Fuente: fábula narrada por Jhonny)

²⁸⁸ Una perra amamanta a su cría en una cueva, el perro le lleva carne en la boca para alimentarlos.

²⁸⁹ Referencias del relato: lobo (“el profe” -M-); caballo (Jhonny); pájaro (Cristian B); mono (Erwin); águila (Cristian J); oso hormiguero (Carlitos); tigre (Ramón); rana (Deisy); serpiente (Lucas); paloma (Cecilia)

Durante este tiempo, de relativa estabilidad en el medio interno, no se advirtieron sucesos que tuvieran un impacto desestabilizador sobre la experiencia de los integrantes como para considerarlos eventos significativos, según aquí se los ha definido.

Exposición de los dibujos sobre el GN

(ver carpeta "Fotos")

(Fuente: fotografía propia)

2.4 Tiempo de tensiones entre la seguridad y el temor (mediados de julio a octubre)

A nivel de la dinámica de la acción

Como ya se vio, la consolidación y la continuidad del medio interno y de los esquemas de acción aparecieron como bases de los movimientos observados durante este ***Tiempo de desarrollo y defensa del medio interno y de enriquecimiento de los esquemas de acción***. Uno consistió en el desarrollo del medio interno como resultado de la diversificación de sus condiciones (los materiales y los recursos para la acción, la organización del tiempo semanal); la mayor complejidad de los patrones de movimiento de los integrantes (en cuanto a la organización del tiempo de la jornada diaria y del espacio del aula, por ejemplo); las experiencias positivas con las organizaciones del medio externo (excursiones, actos escolares); y el enriquecimiento de los esquemas de acción. De la misma manera, el enriquecimiento de los esquemas de acción grupales e individuales (en sus propósitos, temas, secuencia, modos y recursos de realización) se vio asociado al desarrollo del medio interno; la liberación de las posibilidades creativas, la iniciativa y la expresividad de cada niño y su manejo de las pautas de acción en las diferentes esferas.

Junto a estos movimientos, pareció activarse la defensa del medio interno. Ésta se manifestó en el aumento de la vigilancia ejercida por los niños sobre el cumplimiento del marco de trabajo y el seguimiento de los modos establecidos de realizar la acción, en orden a su permanencia. Así como en la intensificación del control del maestro y de las tensiones en los niños, por las relaciones con los actores de las organizaciones del medio externo y por el comportamiento en los espacios compartidos, a fin de evitar sus intervenciones sobre el GN.

A nivel de la dramática

La preocupación por las condiciones del GN, por su solidez y eficacia y por su continuidad como apoyos al aprendizaje pareció reconfigurarse en una preocupación más amplia e intensa por el medio interno global en tanto espacio educativo donde los resultados eran significados como logros; las condiciones favorables habían demostrado cierta permanencia y cada uno ejercía un poder de modificación del entorno para adecuarlo a sí. Esta inquietud apareció de manera exacerbada precisamente cuando los niños mostraban avances en la autonomía y la eficacia y en la adecuación y el enriquecimiento de la acción en el GN. Aunque ni estos ni otros tipos de logros solían ser reconocidos por los actores de las organizaciones. Al contrario, en la relación con la escuela predominaban las incertidumbres y las ambigüedades y con el PGN y el CC, las restricciones y las exigencias. Sobre estas tensiones pesaban, además, las experiencias de fracaso previas del niño en las escuelas y las de M, como maestro de estos niños en el GN.

Durante este tiempo, el maestro se vio particularmente intranquilo ante los eventos fuera de la rutina, las modificaciones a la misma y las intervenciones del medio externo. Así lo mostraban su abocamiento a organizar dichos eventos y a justificar los cambios, sus reiteradas recomendaciones a los niños, las sanciones a los comportamientos impropios y la cautela en la relación con los actores. A la vez que, manteniendo su preocupación por el consenso sobre el encuadre y por la adhesión al estilo de funcionamiento, parecía preocupado por demostrar a los niños su fidelidad hacia estas referencias. Como si ahora él debiera brindar las pruebas de adhesión que había exigido a los niños durante los primeros tiempos. En ese sentido parecía esforzarse en reducir la incertidumbre y la ocurrencia de los hechos y las condiciones significados como riesgos para la continuidad y la estabilidad del medio interno, y en fortalecer el papel del grupo y de cada uno en su preservación, principalmente, frente a los peligros procedentes del medio externo.

Trabajando en el aula

(ver carpeta "Fotos")

(Fuente: fotografía propia)

En el niño parecieron agudizarse tres inquietudes. Una, por obtener garantías de pertenencia al GN y reconocimiento de sus logros y capacidades. Otra ligada a la custodia grupal del encuadre y el estilo de funcionamiento. La tercera concerniente a la prudencia en la relación con el medio externo al GN. Así lo expresaban, fundamentalmente, su interés en la mirada que el maestro y los compañeros tenían de él y sus acciones y de los temas en discusión. Tanto como la seriedad hasta inflexibilidad que aplicaba al tratamiento de las dificultades y los eventos significativos. Junto a la vigilancia constante del comportamiento de los compañeros en los espacios compartidos con los actores de las organizaciones. Estos fenómenos permiten pensar que el niño necesitaba verificar el carácter compartido de los marcos, los valores y las pautas en los que se referenciaba; constatar el estatuto común de los significados que atribuía a lo vivido. Parece probable que estas exigencias procedieran de una incipiente desconfianza respecto a la naturaleza de los actos de los otros integrantes del GN, en un contexto de temor por la continuidad de ese medio interno que era favorable a los procesos personales de desarrollo.

Siguiendo esta perspectiva se entiende que las preocupaciones del maestro y las del niño estaban remitiendo a una necesidad de reaseguro del medio interno bueno en respuesta a un mayor temor a su pérdida como tal. Bien por la consumación de los daños que lo amenazaban desde el medio externo a través de las incertidumbres y las exigencias presentadas al GN, bien por las variaciones de las condiciones internas en cuya solidez y continuidad aún no parecían poder depositar una confianza firme. A estas últimas se agregaban las limitaciones para fiarse por completo de la cooperación y la fidelidad que el resto de los integrantes prestaban al cuidado del GN.

En mi mundo: la Escuela X, mi casa, la cancha y el GN

(Fuente: dibujo de Erwin)

Por eso se plantea que las situaciones durante este tiempo se dirimían en **confiar o no en la potencia del medio interno para sobrevivir las pruebas a las que lo sometían las intervenciones del medio externo y las acciones de sus integrantes**. De allí el foco en evitar los inconvenientes, reducir la indeterminación de los contactos, controlar la rutina y vigilar la adhesión al encuadre y el seguimiento del estilo. Considerando además que una de las pruebas más duras procedía de la desconfianza respecto al valor de los resultados de aprendizaje y a la posibilidad de darse un espacio educativo bueno. Según se manifestaba, por ejemplo, en la preocupación por las calificaciones, la inflexibilidad ante los desvíos y la exigencia de muestras de adhesión al GN.

De manera tal que, las dudas sobre el valor de los logros de aprendizaje alimentaban la desconfianza sobre la validez educativa del medio interno y las dudas sobre su potencia y vitalidad como tal, incrementaban la falta de confianza en la solidez y la eficacia de los logros desarrollados para darse continuidad y para sostener ese medio.

Así, en el maestro se jugaba la cuestión de sostener su estilo confiando en que los cambios favorecidos en los niños eran logros valiosos y que las condiciones generadas revestían cualidad educativa. O ponerlos en duda, afrontando las consecuencias de su invalidación para sí mismo y para los niños, frente al grupo de GN como al resto de los actores.

Mientras que para el niño se jugaba la posibilidad de reconocerse como un niño que podía aprender y pertenecer activamente a un espacio educativo legítimo como tal para la sociedad o de comprobar que, “en realidad” nunca se había aproximado a su realización.

Los eventos significativos donde se pusieron de manifiesto los elementos recién caracterizados estuvieron asociados a: un reto de Pili al término del recreo en el Centro Comunitario; la entrada de Deisy en la capilla durante el mismo recreo; la llegada de los libros “Martín y Ramona” para cada niño; la inasistencia del maestro sin aviso previo al grupo; la noticia de becas para los niños; la excursión a la obra “Ópera Pampa” con dos grados de la Escuela X; el reto de Inés a Lucas por un episodio ocurrido en el recreo.

El reto de Pili

Portero del Centro Comunitario, a Cristian B, por desobedecer a M al término de un recreo en el patio: el llamado de atención al niño sin el maestro presente; la salida de Pili y la reconstrucción de los hechos por los niños; las recomendaciones de M para evitar estas situaciones.

M (desde la galería a los niños que juegan a la pelota, voz alta, hace un gesto con el brazo hacia el aula) –Bueno, vamos ya, terminamos, lávense las manos (a mí) Voy al baño

Los niños se van acercando, entro al aula y acomodo mis papeles. Cristian B se agacha detrás de su banco, parece esconderse. Pili se para en el umbral de la puerta, parece un “matón” -¡Ey... ey! Si tenés coraje para patear la pelota, tené coraje para salir... yo te vi cómo pateaste la pelota cuando el profesor dijo que entren, en vez de agarrarla y entrar, la reventaste de una patada...

Cristian B se incorpora lentamente y se sienta, como si quisiera pasar inadvertido. El aula está en silencio, suspendida, sería posible cortar el aire con un cuchillo. Los niños, sentados, no se mueven y miran a Pili, expectantes.

Pili los mira -se van a quedar sin pelota, como los de la mañana.

Llega M, contempla la escena detrás de Pili, parece haber captado el ambiente crítico, mira con una expresión de asombro divertido, pasa entre Pili y la puerta, parece estar preguntando “¿qué pasó?” o “¿y estas caras?”

Pili se toma su tiempo mirando desde el umbral y cuando parece haberse asegurado todas las miradas -les avisé que se van a quedar sin pelota, como los de la mañana... y a aquel... (mueve el dedo acusadora y amenazante hacia Cristian B, luego se retira).

M se acerca lentamente al escritorio y coloca de frente a los niños (tono de asombro, preocupación, bueno hacia los niños) -¿qué pasó?

Cristian B se para (crispado) señala a Erwin -¡Él, él pateó, decíle a él...

Erwin lo mira de costado y parece no inquietarse por la acusación. Lucas señala a Cristian B (molesto) -¡vos pateaste la pelota para allá!

M me pregunta en voz baja qué pasó, le explicó que Cristian B se escondió debajo de su banco y entró Pili muy enojado, muy mal lo retó porque cuando él les dijo que entraran, siguió jugando.

M lo mira frunciendo el ceño, con expresión de reproche y disgusto (sereno, buen tono)-Escúchenme una cosa ¿saben por qué pasa esto? A esto le dan lugar ustedes, porque cuando yo los llamo, ustedes tienen que venir... que algunas veces lo hacen, que digo ‘vamos’, ustedes vienen y listo... porque sino alguien escucha y estamos en un lugar donde todos escuchan todo y se meten... a opinar... están ahí y se meten y opinan y opinan. Entonces ustedes qué tendrían que haber hecho, yo los llame ‘chicos vengan’, ustedes vienen y ya está, si estuvieron jugando un montón, más del tiempo que tenían que estar...entonces da lugar, da lugar a qué, al comentario, a que opinen (imita una voz pegajosa y molesta) ‘ay, mira los chicos siguen jugando’... (mira a Cristian B, se sienta) ¿meentendés? porque él ya de por sí se mete, le gusta opinar... está bien lo que hace, él se mete pero la culpa es nuestra que le damos lugar, de ustedes que no vienen...

Los niños escuchan silenciosamente, sin interrupciones, con mucha atención, concentración e interés, miran hacia abajo en un gesto de aceptación y acatamiento comprensivo. (17/7)

(Fuente: crónicas de clase)

La entrada de Deisy en la capilla

Durante el mismo recreo: el relato de Lucas acerca del hecho; la sanción de M por las repercusiones de estas conductas para el GN y su escucha atenta en el grupo.

Lucas - ¿sabés profe que Deisy en el recreo, va a la iglesia?

M levanta la cabeza frunciendo el ceño, mira a Lucas (desaprobatorio, disgustado pero calmo) -¿a hacer qué?

Lucas (intrigante) -no sé... estaba tocando todo

Se fue creando un clima de tensión y suspenso en el aula. Los niños miran a M con las cabezas bajas, como aguardando el desenlace. Cristian B se cruza de brazos y Deisy comienza a balancear la pierna, con la cabeza baja.

M (inquisitivo) -¿cuándo, ahora en el recreo?

Lucas firme, responde que sí y se superpone con Deisy que levanta la cabeza y afirma lo opuesto.

Erwin y Cristian B intervienen señalando hacia la entrada a la capilla -Sí, se fue para allá...

M mira a Deisy (molesto y agotado) -¿no sabés Deisy que no se puede ir para allá?... (Deisy mira hacia abajo, balanceando la pierna- parece que quisiera que este momento acabara pronto, M firme y

suave) no podemos ir para allá, yo pensé que estabas al lado, con la señora de la cocina (determinante, sin levantar la voz) no se puede ir para el lado de la iglesia.

Deisy (resuelta) -¿y a la mañana?

M (impaciente) -ni a la mañana ni a la tarde, a la Iglesia entras por el otro lado cuando tenés que hablar con el cura o a misa, no sé lo que hacen (sigue corrigiendo y mira nuevamente a D) y vos estás en la escuela con nosotros, no sé qué vas a hacer a la iglesia...

Los niños observaron atentamente todo el episodio, como si tomaran nota del límite de M y de la forma de establecerlo, más que de la trasgresión. (17/7)

(Fuente: crónicas de clase)

La inasistencia del maestro, sin aviso previo al grupo

Por un malestar físico: el reproche y la demanda de explicación de los niños, el día siguiente; la reconstrucción de los hechos y las justificaciones de M y las del grupo; el reproche por otros incumplimientos del maestro

Cristian B con el ceño fruncido, agita el brazo acusadoramente hacia M (tono de resentimiento) -¡Nos mintieron ustedes!

M entre preocupado y extrañado -¿jcuándo?!

C.B sin signos de duda o indulgencia -¡nos mentiste ayer!

M lo mira extrañado -¿quién te mintió?... no entiendo, amor...

El resto de los niños comienza a atender a la conversación. Cristian B más intensamente -¡justed!

M continúa mirándolo con más preocupación que extrañeza -¿por qué?

Cristian B con bronca -parece que no le gustó nada lo ocurrido- -dijiste que veníamos acá ayer, que íbamos a venir y vinimos y no viniste...

M compungido, se inclina hacia delante -pero me enfermé, ¿no les dijo Pili?

Deisy enumera y señala (tono suave, conciliador) -¡siii! vinimos Julieta... contale quién vino...

M apenado -pero llamé yo para avisarles, me sentía mal...

Cristian B se encoje de hombros, desestimando la explicación de M

Erwin directo y breve -Profe ¿ahora estás mal?

Lucas despectivo, mirando hacia el piso -ojalá que esté mal...

M (buen tono) reanudando sus tareas de organización del escritorio -ahora mejor...

Cristian B decepcionado -¡nos mintieron....!

M (mira a C.B, buen tono) -Nooo ¿jcómo te voy a mentir?! (el niño mira hacia abajo, molesto) (me mira, entre risueño, sorprendido y afligido) ¡no me puedo enfermar!... vomité, tuve fiebre...

(...) Cristian B (voz media, buen tono) -señorita ¿usted no pudo venir?

Cecilia -el profe me avisó que no iba a poder venir porque se sentía mal

Cristian B atento a la explicación (buen tono) -¿por teléfono?

Cecilia -claro...

Cristian B (entristecido) -vinimos y no vino y a nosotros no nos dijo nada

M, que había seguido atento la conversación, desde su lugar (entre divertido, enternecido y extrañado) -sigue con eso... ¿cuál es el problema?

Cecilia sonrío -lo que pasa es que vos no entendés que a ellos no les avisaste nada.

M lo mira directamente (firme) -si les avisé.

Erwin se sienta y apoya la cabeza en el respaldo de la silla (quejoso y molesto) agita la mano sosteniendo el lápiz -¡bueno, tenías que decir 'mañana no vengo'!

M se inclina hacia delante (enfático) se toca el pecho con la mano -pero yo no sabía que me iba a enfermar Erwin, me levanté, la pasé toda la noche con fiebre, después me levanté y empecé a vomitar (tentado) no me podía mover ¿quieres que te cuente todo?

Los niños se ríen, Erwin se incorpora (tono de broma) -¡sí, sí!

(...) M baja los brazos, de pie detrás del escritorio -me quedé en mi casa, acostado así (junta los brazos bajo la cabeza, de costado), llamé a la escuela de la mañana, que no podía ir, llamé a la señorita Cecilia, después llamé a la Escuela X, después llamé a Pili... después dormí toda la tarde

(...) Lucas barre y Jhonny junta el polvo, trabajan juntos sin discusiones, Lucas pregunta al grupo alrededor del banco de Pablo y Cristian J-¿la Deisy si vino?

Cristian J le responde -Sí, vinimos Julieta, Deisy, Cristian, yo... Erwin no vino

Erwin (levanta la voz) - ¡sí vineee! ¿No Jhonny que vinimos los tres?

Jhonny asiente.

(...) Erwin (breve, rápido) -¿profe las fotos?

Otros niños repiten la pregunta. M (buen tono) -no me acordé... me las olvidé... mañana si las traigo

Estalla un coro alto, desordenado y condenatorio acompañado por movimientos y gestos de desaprobación -¡Ahhh! ¡viste! ¡no, no!

M los mira sorprendido.

Cristian J (sentado con las piernas colgando porque no llega al piso) sentencia con los brazos en señal de protesta, seriamente (voz alta y clara) -¡En vos no se puede confiar profesor!

M y yo nos reímos, M se defiende -¿no confiás en mí?

Cristian J (firme) -No

M más serio, hace su descargo, algo dolorido -¿Así me están tratando después de que vine? Hoy no tendría que estar acá (19/7)

(Fuente: crónicas de clase)

La noticia de becas para los niños

El anuncio de M y los proyectos de los niños; la enumeración de los requisitos de solicitud; la preocupación, amargura y decepción de algunos niños por no contar con ellos; la tensión en M y en el grupo; la comunicación formal de la noticia

M baja una hoja que tenía en la mano, mira a los niños (tono claro y alto, de anuncio) -Les digo algo: mañana van a venir los papás, le tienen que decir a la mamá o al papá, a alguien, al familiar de ustedes, le tienen que decir que venga...

Lucas (buen tono, percibo cierta ansiedad) -¿para qué?... ¿para qué profe?

M (buen tono, alto y claro) -Tienen que venir a llenar estos papeles, que es una beca ¿sí? (se acelera) lo tienen que venir a llenar, lo tengo que hablar con los papás...

Lucas (buen tono, percibo inquietud en su voz) -¿para qué la beca profe?

M (buen tono, dubitativo o impreciso) -es una beca para... una vez que les otorgan la beca, les dan como un subsidio, les dan plata al papá, o a la mamá

Ramón abre los ojos -entre maravillado, esperanzado y expectante- -¿a mí también profe?

Lucas lo mira sonriendo, parece enternecido. M responde (buen tono) -Sí, a todos.

Erwin (rápido) -¿cuánta plata nos dan?

M (tono claro y alto, de anuncio nuevamente) -no sé cuánta plata es pero es plata para que la destinen a la escuela... supuestamente

Lucas (buen tono) -para comprar los útiles...

M enumera con los dedos (buen tono) -para comprar los útiles, el cuaderno, las mochilas...

Erwin agrega -para comprarnos carpeta...

(...) M levanta la cabeza y mira a los niños (tono claro y alto) -tiene que venir con el documento la mamá...

Jhonny sin levantar demasiado la voz -yo no tengo documento

M (tono agotado) -la mamá

Cristian B alarmado -yo tampoco no tengo documento

M reitera (más agotado, casi impaciente) -la mamá. La mamá tiene que traer documento... tu mamá tiene que traer el documento de ella

Lucas se ríe. Cristian B -mi mamá tampoco no tiene

M comienza a completar las planillas con el registro (entre apagado y molesto) -Bueno, entonces no te van a dar la beca... ¿qué querés que te diga?

Cristian B exclama, como entendiendo y aceptando -ahhh

Lucas (percibo cierto despecho, amargura y provocación) -mi mamá no lo tiene, se lo tiene que hacer...

M -como diciendo '¿qué puedo hacer yo?'- (voz baja) -y bueno...

Deisy (con cierto orgullo) -Mi mamá si tiene.

M levanta la voz y lee -Acá dice 'esta información debe ir acompañada del documento del alumno (mira a los niños, cambia el tono) o sea el de ustedes- (retoma el tono claro y alto de lectura)- y del documento del padre'

Jhonny, sin levantar la cabeza del cuaderno, mientras copia (distante) -yo no tengo padre

M me mira con la expresión de un niño al que le cometieron una injusticia y no dice nada, solo mira como denunciando, sin comprender, con tristeza, como si volviera a decir '¿qué puedo hacer yo?' (tono bajo)-¿escuchaste a Jhonny?

Niego con la cabeza para expresar mi pesar, miro hacia Jhonny y veo que Lucas estaba mirándonos muy atentamente

Lucas agrega (apagado) -yo tampoco tengo padre

Cristian B -yo tampoco

Luego de un silencio momentáneo, como una ráfaga, M (tono claro) -Del padre o de la madre...

Cristian B insiste (voz alta) -Yo no tengo papá

M (buen tono) -Bueno, está bien, mucha gente no tiene papá o no tiene mamá...

Erwin (atento) -¿profe nos anotás en el cuaderno?

M (buen tono, atento) -Si, ahora les pongo una nota...

M se para junto al pizarrón y toma una tiza (tono de anuncio, parece agotado) -Bueno, vamos a copiar una nota ahora para que mañana vengan los papás a completar lo de la beca (pausado, buen tono, como indicando la importancia del asunto) Esto, clarito se los digo ahora cómo es el asunto: de vuelta se los aviso, tienen que venir (busca entre los papeles sobre su escritorio y toma las planillas de la beca y las coloca frente a ellos que dejan de copiar y lo miran) Tiene que venir la mamá o el papá a completar esto porque el viernes, esa señora que viene que es de PGN, que algunas veces viene y los saluda, que tiene los anteojos acá arriba, S se llama...

Los niños miran a M pero no dan muestras de reconocerla. Lucas (burlón)-¿esa fea? (sonríe)
M (insiste en buen tono pero preocupado) -S, esa señora se las va a llevar las becas, se las tiene que llevar completas, (enfático) así que los papás tienen que venir mañana...
Los niños miran atentamente a M, como grabando sus palabras.
Lucas (quejoso) -¡ah, yo no tengo profe...!
M (buen tono, insiste) -Bueno, igual vos decile a tu mamá que tiene que venir ella mañana
Lucas (voz baja, protesta tristemente) -¿Y si no viene?
M (vencido, agotado) -bueno, te quedarás sin la beca... (renueva el tono de importancia del asunto) \$200 son...
Lucas mirando el piso (incrédulo, amargo) -y si es mentira eso
M (agotado, molesto, sin levantar la voz) -Bueno, yo no me voy a poner a discutir con vos nene (acomoda los papeles sobre el escritorio, más molesto) si quiere venir que venga, si no quiere que no venga (mira el pizarrón, lee en voz alta) 'Familia: jueves 20, 13 horas debe concurrir a la capilla para completar una beca (se levanta, escribe en el pizarrón y lee) Traer fotocopia del documento'
Lucas (buen tono) -¿profe, no era que ibas a hacer todo lo posible por traer la... foto?
M no responde, todos copian la nota en silencio, excepto Lucas que mira hacia abajo. (19/7)
(Fuente: crónicas de clase)

La llegada de los libros "Martín y Ramona"

Para cada niño: el anuncio del M; la presentación de los libros y su recepción en el grupo; el contacto individual con los libros y el intercambio con los compañeros; el registro del evento en el cuaderno de clase

Jhonny (curioso) de pie detrás de un banco cercano al escritorio -¿qué es eso profe?
M me sonrío cómplice y no le dice nada.
Erwin se acerca al escritorio y observa la caja, pregunta también -¿Qué trajiste profe?
M abre el armario -Ahora la señorita Cecilia les va a contar qué trajo, es un regalo.
Los niños se miran unos a otros. M hace una seña y me acerco al escritorio -Esta caja viene de muy lejos, de una provincia que se llama Corrientes, que es un lugar de la Argentina. Ahí unos nenes...
Los niños comienzan a levantarse y pararse alrededor del escritorio, apoyando las caras sobre las manos, se los ve muy atentos, Jhonny(animado) -¿vino en camión seño?
Cecilia -Vino en micro, encomienda, lo cierran así para que no se pierda nada y acá escriben para quién es.
Los niños abren los ojos y exclaman -¡Uaaaa!
Cecilia-Allá, en Corrientes, los nenes estaban aprendiendo, como ustedes y a una amiga y otras personas que están con ellos se les ocurrió prepararles un libro, algunos nenes hablan en guaraní, ven acá dice (leo el cartel en la caja "Pejapora") que quiere decir "Buen trabajo".
Deisy sonrío y se estira hacia atrás, entre contenta y pudorosa.
Cecilia -Y se les ocurrió que como ustedes están aprendiendo a leer, a escribir, les podía gustar ese libro, entonces los mandaron...
Se miran con asombro, como si no terminaran de creerme, y superponen -¿para nosotros?
Cecilia mientras abro la caja con M -uno para cada uno
M agrega -es un regalo para ustedes

A medida que cortamos la cinta de embalar y el hilo, los niños se acercan más y más, abrimos la tapa de la caja y exclaman al unísono -¡guauuuuuuuuuu!

No sacamos los libros, los ven allí con los ojos bien abiertos, nadie se mueve. Tomo cada libro y los entrego. Cuando lo reciben miran la tapa detenidamente.

M (buen tono) -es un regalo, digan gracias

Murmuran "gracias". Cristian B -¿es para nosotros, para que nos quedemos? (saca la lengua como si estuviera diciendo una mentira)

Cecilia -Sí, para ustedes, es suyo, ya se lo quedan

Cristian B (animado)-¡Gracias! ¿Para hacer algo? ¿Podemos copiar?

Cecilia -Pueden hacer lo que quieran porque es de ustedes: copiar, leer, dibujar... mirar

Los niños se miran con el libro apretado contra el pecho.

Erwin -que no venga Lucas (Cristian B y Cristian J lo secundan) sí, que no venga Lucas...

Cristian B, Erwin, Cristian J y Jhonny se sientan en la mesa cuadrada detrás del escritorio y hojean el libro, se avisan excitados -¡mirá, mirá!

Cristian J (a media voz, los ojos le brillan) -después lo dibujas todo, todas las hojas y se los mostras a tus compañeros, a tus vecinos, a tu mamá, a tus amigos, a todos...

Erwin mira a M -¿podemos copiar?

M -ahora mirénlo, después si quieren hacemos algo con el libro...

Erwin mira una de las hojas -yo quiero copiar ahora (impaciente) ¡dale profe, ahora! (saca el cuaderno de la mochila)

Llega Lucas -con aspecto de enojado y fatigado- y se acerca observando aquello que tienen entre manos sus compañeros, le entrego su libro y se sienta en un banco apartado, lo hojea con el ceño fruncido, encuentra la página donde está el equipo de fútbol y sonrío, su malhumor parece disiparse, toca la pelota dibujada (voz baja, como hablando para sí) -Ésta la tengo yo...

Cristian J avisa -¡fíjate en la 88!

Los compañeros de mesa la buscan animadamente (apenas la encuentran) -¡guauuu!

Jhonny mira una página y enumera señalando -un caballo, un chancho, un perro, una gallina...

Erwin exclama otro número de página, los demás lo buscan, lo miran, señalan.

Deisy y Carlitos leen, cada uno en su banco y continúan hojeándolo pausadamente. Ramón le muestra una página a Deisy. Jhonny me muestra una de las hojas blancas en las que sólo hay un personaje en la esquina -¿y acá seño?

Cecilia -Es uno de los personajes que aparece en el libro...

Jhonny me muestra la contratapa -acá también (los toca uno por uno con su índice)

Cristian B guarda el libro en la mochila (convinciente, firme) -yo me lo voy a llevar a mi casa

Cristian J mira el libro cuidadosamente: la tapa, las páginas, parece muy atento y concentrado, como ajeno al resto del grupo. Lucas se desplaza por el aula con el libro contra el pecho, los demás, excepto Carlitos y Ramón que continúan mirándolo, lo guardan en su mochila 'para llevárselo a casa'.

M se aleja unos pasos del pizarrón y lee (voz alta y clara) -'La señorita Cecilia nos trajo unos libros de regalo' (mira a los niños levantando las cejas) ¿cómo se llama el libro?

Lucas, Cristian B, Carlitos, Deisy, Erwin toman sus libros y se fijan en la tapa, sus labios parecen mostrar el esfuerzo por leer, Deisy lee -Martín y Ramona

Los niños se ríen. Erwin celebra -¡Bieeen!

M escribe el nombre del libro (16/8)

(Fuente: crónicas de clase)

El reto de Inés a Lucas

Por pegarle a Ramón durante el recreo: el pedido de explicaciones de M a los niños; el enojo de Lucas y las dificultades para comprender a Ramón en su incipiente español; las intervenciones de los compañeros y de ambos adultos; la resolución del evento.

Entra Inés, M se levanta del escritorio y comentan algo en voz baja. M se da vuelta dirigiéndose hacia Cintia y Deisy. En ese instante Lucas le pega una cachetada a Ramón.

Inés con tono de reprimenda -No Lucas ¿cómo le vas a pegar así a Ramón?!

Se hace un silencio total en el aula, M e da vuelta, todos están pendientes de la situación. Lucas mira con bronca a Ramón y luego baja la cabeza, levantando un hombro (tono bajo) -Él me sacó mi lápiz

Inés (firme y con tono de reproche, sin levantar la voz) -Pero para eso está la maestra, el maestro. No se resuelven así las cosas (mira a M, de pie a su lado con las manos en la cintura) le pegó una cachetada a Ramón

M los mira detenidamente (serio) -¿qué pasó?

Erwin y Cristian B cuentan que a Lucas se le cayó el lápiz del bolsillo cuando jugaban a la pelota y lo dejó en las tribunas, Ramón lo tomó. M dirige su mirada y postura a Ramón (serio) -¿pasó eso Ramón? ¿Agarraste el lápiz de Lucas?

Ramón responde con la cabeza baja y tono de voz medio, casi bajo, en una mezcla de guaraní y castellano, señalando hacia el patio. M insiste (sereno y firme) -a ver, explicame de nuevo que no te entendí Ramón.

Ramón enuncia nuevamente algunas oraciones pero no se entiende. Entre los adultos cruzamos las miradas conteniendo la risa. Durante unos segundos se mantiene el silencio, hasta que Lucas mira a Ramón de reojo y suelta una carcajada fresca y alegre. Los demás nos reímos tras él. M (serio) -No sé porque tenés que andar tocando el lápiz de él vos Ramón.

Ramón porfía-estaba ahí

Inés lo mira (serena, tono de reproche) -Ramón si yo encuentro una cartuchera en el patio y sé de quién ¿me la puedo quedar? No me la puedo quedar porque sé de quién es, no es mía.

Ramón miraba hacia el piso. Inés se marchó. (6/10)

(Fuente: crónicas de clase)

2.5 Tiempo de tensiones entre la convicción y las vacilaciones (noviembre y diciembre)

A nivel de la dinámica de la acción

En el capítulo anterior se destacó que durante este **Tiempo de amenaza de desintegración del medio interno. Y tiempo de urgencias en la acción**, los movimientos de desarrollo del medio interno y enriquecimiento de los esquemas de acción continuaron en paralelo con los movimientos de defensa ante la amenaza de desintegración de ese medio y las urgencias en la acción, que aparecieron ligados a las intervenciones y las experiencias negativas con las organizaciones del medio externo.

La amenaza de desintegración del medio interno se puso de manifiesto en la rigidez de la vigilancia que ejercían los niños y en la menor adaptación y tolerancia del maestro ante los errores, las dificultades y los desvíos en el cumplimiento del marco de trabajo. También ante las fallas en la actuación conforme a las expectativas que se derivaban de los patrones de movimiento establecidos. Esta amenaza pareció vincularse además, al estado de alerta de los integrantes del GN durante los contactos con el medio externo según lo expresaban las múltiples recomendaciones del maestro, los pedidos de planificación de los niños y su mal comportamiento en el transcurso de los mismos. Junto a estos fenómenos, se observó que el maestro aumentaba las exigencias de logro, sobre todo en el aprendizaje. Mientras que los niños realizaban con desgano, rechazaban o incluso abandonaban las acciones sobre las que él insistía. A la vez que demandaban y buscaban otras posibilidades en las diferentes esferas. Estas urgencias en la acción parecieron corresponderse con los apremios de los actores de las organizaciones educativas, por el ajuste de los niños a los estándares escolares de rendimiento y comportamiento.

A nivel de la dramática del suceder

En el tiempo anterior, las dudas respecto a la continuidad, la solidez y la eficacia de las condiciones del GN despertaron la desconfianza sobre su validez educativa y su potencia. Durante este último tiempo, la inquietud por la continuidad de las condiciones del medio interno pareció separarse de la inquietud por su solidez y eficacia. Según los análisis, la primera quedó ligada a la cualidad del GN como espacio educativo donde aprender, jugar, trabajar y experimentar. Mientras que la segunda se asoció a su papel en el destino grupal e individual de permanencia en el GN o retorno a la escuela. En ese contexto, sobresalió la aflicción del maestro y los niños por la evaluación de los resultados y el uso del tiempo. A estas preocupaciones se sumó la tensión por el control del comportamiento de los integrantes, en el medio interno y en las organizaciones del medio externo.

El maestro mantuvo su preocupación por la continuidad de la adhesión al encuadre y la fidelidad al estilo de funcionamiento del GN, prioritariamente con respecto a las acciones y los fenómenos de la esfera relacional. Mientras que su inquietud por la solidez y la eficacia de las condiciones del GN se centraron en la enseñanza y el aprendizaje. Así lo mostraron las presiones impuestas a los niños para que ajustasen sus producciones a las exigencias escolares en cuanto a las formas (tipos de letra, uso de la hoja, planteo de los problemas matemáticos, entre otros) y a la regla inversa tiempo-rendimiento. M también se vio atribulado, en lo organizacional, por cumplimentar los requisitos administrativos del próximo ciclo lectivo (solicitudes de pase, pedidos de vacante, matrícula del GN) y por controlar el comportamiento de los niños en el CC y en la Escuela X. Según los análisis, estas preocupaciones se articularon alrededor de la cuestión de la permanencia en el GN o el retorno a la escuela. Una cuestión que parecía llevar al maestro a confrontar la potencia de su accionar y del espacio constituido en el GN para generar una trama de relaciones de confianza y afecto y desarrollar los estilos individuales de aprendizaje, con su potencia para producir logros educativos socialmente válidos.

El niño apareció acosado desde el medio externo, por las exigencias de los directivos de la Escuela X, las prescripciones de la coordinación del PGN y las indicaciones y los límites de los diferentes miembros del CC, transmitidas por el maestro de manera más o menos atenuada según

el caso. Desde el medio interno, por las variaciones en la forma de actuar del maestro, que se mostraba más intolerante y menos adaptativo, y de los compañeros, que alternaban entre endurecer la vigilancia (denunciando faltas al maestro, castigando) y acentuar los desvíos (burlas, peleas, desprolijidad, olvidos y abandono de las actividades de aprendizaje). En respuesta a ello, se agudizó su preocupación por el seguimiento del encuadre y el estilo de funcionamiento y por la demostración de su carácter común y establecido. Junto a la intranquilidad por las inasistencias de los compañeros, el sentido de las acciones del maestro y el futuro de permanencia en el GN o retorno a la escuela, según se manifestaba en el énfasis sobre la estimación de sus causas y consecuencias; la planificación y la evaluación en todas las esferas de la acción.

Los análisis permiten pensar que esta preocupación por la continuidad de las condiciones del medio interno daba fundamento a la inseguridad acerca de la solidez y la eficacia del GN como espacio educativo. Es decir que las contradicciones que el niño encontraba en el maestro y la fragilidad, la inestabilidad y las inconsistencias que percibía en el medio interno global parecían llevarlo a desconfiar, por una parte, de los resultados positivos obtenidos en el aprendizaje. Por otra, de las experiencias satisfactorias vividas gracias a las relaciones de confianza, las interacciones diversificadas, las oportunidades de cambio y las alternativas de juego generadas en el GN. Por las mismas razones, tampoco parecían resultarles confiables el maestro, el medio interno ni sus propias vivencias para definir una dirección segura, firme y valiosa en las aspiraciones y los proyectos ligados a la continuidad de su trayectoria en el sistema educativo.

A partir de este marco conjetural sobre las vivencias del maestro y de los niños y teniendo en cuenta el contexto de crisis que atravesaban a nivel de la relación con las organizaciones y de la dinámica de la acción en el medio interno, es posible pensar que las situaciones de este último tiempo se jugaron, a nivel de la dramática, alrededor de la pregunta por el valor del GN. Ésta parecía contener, bajo diferentes planteos, **las tensiones entre el cuestionamiento de su cualidad educativa y el de su validez social.**

En esta configuración, se vio a M angustiado por la duda acerca de si había sido buen maestro y en tal caso cuándo y cómo: ahora que imponía las formas escolares o antes que privilegiaba la adaptación y la exploración para aprender. En estrecha relación con la duda respecto a qué era lo mejor para el niño: la permanencia en el GN o el retorno a la escuela. Incertidumbres que, probablemente, le suscitaban un sentimiento de culpa por volver a condenar a ese niño, de una u otra manera, al fracaso.

Mientras que el niño parecía enfrentar a desgano y sin esperanzas el interrogante impuesto por el suceder de este último tiempo. A saber, si el maestro, el grupo y el espacio en que comenzaba a confiar, los resultados que consideraba logros y la satisfacción obtenida de las vivencias genuinamente lo merecían o, en realidad, no debería haberse fiado de ello. En estrecha relación con la duda respecto al lugar del valor: en el GN o en la escuela. Incertidumbres que posiblemente lo conducían a sospechar que había sido víctima de un engaño.

Desde esta perspectiva, se lo comprende como una tensión que movilizaba la experiencia de vida de los niños y del maestro en tanto las incertidumbres del presente, relativas a cuál era el futuro deseable, implicaban poner en cuestión el sentido atribuido al pasado en el GN y al pasado en las escuelas.

Fábula²⁹⁰

La foca se comió a Deisy y salió a nadar. El profe pensó que era un pescado grande, la mordió, no se la comió y la tiró abajo del mar. Los demás animales preguntaron por Deisy. La foca les dijo -Voy a ver al agua a ver si la encuentro por ahí-. La encontró y la trajo, le salía un poco de sangre y vieron que la foca tenía unas plumas de pingüino en la boca. Dijeron -¡Él se comió a nuestra amiga! ¡Hay que echarlo! La foca dijo -No fue mi intención morderla, tenía mucha hambre y pensé que era un pescado. El águila dijo -Te vas vos o si te quedas vos nos vamos nosotros-. Se fueron los animales. La foca se sintió muy solo. Después fueron a nadar un rato y la foca los fue a perseguir siguiendo las huellas del caballo y encontró al águila. El caballo se peleó con la foca y el pingüino estaba vivo -No se peleen, estoy vivo. La foca le dijo -Dile que yo no te mordía-. El pingüino contó -No, él no me mordió, era algo en el hielo que parecía una foca-. Le preguntaron -¿Entonces por qué tenés sangre?-. Les contesté -Porque pescando se me cayó algo encima y me lastimé. Y el caballo dijo - Bueno, disculpa por culparte a vos, lo siento mucho-. Y todos se fueron felices.

(Fuente: fábula narrada por Jhonny)

El retorno a la escuela apareció como un futuro deseable, sobre todo, en su calidad de vía para la inclusión y la igualdad social y educativa y de garantía de normalidad y legalidad. Frente a estas aspiraciones, la experiencia y el desarrollo personal en el GN quedaban invalidados socialmente y limitadamente reconocidos en su cualidad educativa. Puesto que, como se fue viendo, la dinámica de la acción y las exigencias del maestro en el último tiempo, entendido como presente, se opusieron en varios puntos al encuadre y el estilo de funcionamiento desarrollados a lo largo del año. Mientras, en simultáneo, cobraban relevancia y legitimidad los representantes de las instituciones escolares que, en el pasado más lejano, habían concurrido al fracaso de los niños.

La permanencia en el GN, en cambio, parecía constituir un futuro deseable por la promesa de continuidad de las buenas experiencias y desarrollos. También, según se infiere del análisis, debido a que implicaba un reconocimiento del valor de lo vivido y de la potencia personal para la acción. Es posible que este futuro no les ofreciera mucho más que eso, pero atendiendo a las experiencias sufridas y frustrantes del maestro y de los niños en la escuela, no cabe desestimar la significancia y las implicancias para el aprender de nada menos que eso.

La familia de los leones²⁹¹

La leona y el león eran amigos y fueron a cazar. Luego que cazaron, agarraron la comida que cazaron y se la llevaron a cada uno de los hermanitos que tenían hambre. Los hermanitos eran dos de cada uno y dijeron -¡Gracias, qué rico que está, no se tendrían que haber molestado!-. El hermano mayor les dijo -No es ninguna molestia porque te tengo que cuidar hasta que mamá venga-. Le respondió -Bueno, gracias, cuando venga mamá le voy a decir que se portaron genial conmigo y a papá también-. El papá león y la mamá leona cuando llegaron del circo, donde los habían maltratado, después de un año, sus hijos tenían 5 años el más chico y 10 el más grande, vieron a los hijos muy bien, estaban muy grandes y de vuelta toda la familia junta.

(Fuente: fábula narrada por Julieta)

²⁹⁰Referencias del relato: oso panda (Erwin); pingüino (Deisy); águila (Cristian J); halcón (Cristian B); pajarito (Ramón); foca (el profe -M-); caballo (Jhonny)

²⁹¹Referencias del relato: león (pofe); leona (investigadora); escorpión (Carlitos); pajarito (Julieta)

Los eventos significativos donde se mostraron con mayor pregnancia las tensiones que caracterizaron a este tiempo correspondieron a las acusaciones de robo de Pablo hacia Ramón; la planificación de la semana sin clases en el GN y el intercambio frente al cierre del año compartido.

Las acusaciones de robo de Pablo

Hacia Ramón: el reclamo de Pablo y la evasiva de Ramón; el reproche por la falta de útiles y la mediación conciliatoria del maestro; el rechazo de Pablo al útil ofrecido por M; la tensión grupal; la acusación de robo de Pablo hacia Ramón y la sanción de Jhonny hacia Pablo por sus sospechas

Pablo se para frente a Ramón y se comentan algo en voz baja. Pablo frunce el ceño y se encima a Ramón, parece molestar más (apremiante y cansado) -dale Ramón

Ramón imperturbable mira hacia delante.

M interviene desde el escritorio (tono de cansancio, incompreensión) -¿qué pasa Pablo?

Pablo mueve el brazo desdeñoso, da unos pasos hacia su banco, de espaldas a M (mal tono) -¡la goma!

M enseguida (tono más paciente pero tenso) -¿y dónde está tu goma?

Pablo no mira a M, sigue de espaldas y se dirige a Ramón (voz baja) -la goma Ramón

El clima se tensa (...) M corre hacia atrás su silla (impaciente) -si no traen goma, no traen lápiz, no traen nada...

Pablo se aleja de Ramón y encoje de hombros, la mirada entornada (mal tono) -¡si yo traje!

M enseguida (tono más comprensivo o paciente pero aún tenso) -¿y dónde está tu goma?

Los demás niños dejaron de copiar y siguen la escena con expresión seria. Ramón mira hacia delante.

Pablo (mal tono, amargado) se acerca más a su banco, dando la espalda a M, mirando el piso - siempre la traigo y se me pierde

M (buen tono, firme) -y bueno, entonces la tenés que cuidar

Pablo llega a su banco y murmura -me roban

Jhonny lo mira (voz baja), tono que parecería cuestionar antes que curiosear, como invalidando el comentario de Pablo -¿quién te roba acá?

Los niños retoman el copiado en silencio. (27/11)

(Fuente: crónicas de clase)

La planificación de la semana sin clases en el GN

La escritura y el copiado de una nota de comunicados sobre el paro docente, la licencia por estudio de M y la fiesta de fin de año en el CC; el anuncio y la lectura comentada de la nota por el maestro; las preguntas, propuestas y comentarios de los niños sobre los eventos por ocurrir; la anticipación y planificación de las pautas a seguir y el control de su comprensión por el maestro

M escribe en el pizarrón, (tono alto, claro, de anuncio) -(lee parado de perfil) Mañana, miércoles 29 no hay clases por paro docente (mirando a los niños) Pueden ir a buscar la merienda a las 11, si quieren ir, en la escuela (impaciente) Jhonny ¿por qué no sacas el cuaderno y me das los perros esos ahora?

Jhonny le entrega a M el libro que estaba calcando, M se aproxima para tomarlo y lo deja sobre el escritorio (retoma el tono) -Pueden ir a buscar la merienda a las 11.

Deisy (animada) -¿el otro día también?

M (impaciente, cansado) -No, el otro día no (continúa escribiendo)

(...) M (levanta la voz, nuevamente tono de anuncio) -El jueves yo no vengo... (tono más natural) ahora les digo lo del jueves (escribe, tono de lectura, anuncio) el jueves no tienen ustedes clase porque yo no vengo porque tengo examen. Bueno, copien esto.

Los niños comienzan a copiar.

M se sienta sobre el escritorio, apoyando las manos sobre las piernas (buen tono, claro) –El jueves se va a hacer una muestra en el centro, van a mostrar todo lo que se hace en el centro, todo lo que se hace acá... por ejemplo, ¿vieron que el otro día vino Inés con ese señor que les preguntó, que nos filmó...?

A medida que M avanza en la oración, los niños dejan de copiar y lo miran atentos. Se genera una especie de expectativa o nerviosismo, ansiedad en el aula.

C.B levanta una mano (animado) -¡Sí!

M sonríe (buen tono) -Bueno, eso lo van a mostrar el jueves para mostrar todas las actividades que se hacen en el centro, van a estar ustedes, jardín, la gente que hace educación física...

Erwin (claro y alto) -¿A qué hora vamos a...?

M (tono alto y claro) -eso va a ser el jueves a las 3 de la tarde, que si quieren pueden venir...

(...) Erwin (animado o ansioso, rápidamente) -¿y usted no viene profe?

M -¿quién yo?

Erwin asiente con la cabeza, moviéndose enfáticamente el flequillo.

M (buen tono) -No, yo no vengo porque tengo examen, me toman una prueba, así que tengo que estudiar y no puedo venir... no tienen hora para venir, vienen, recorren, se encuentran con Cecilia, lo que fuera, pueden venir con un familiar, con su mamá, ven lo que se hace acá y se van a su casa, no traen el guardapolvo ni tienen clase... Bueno, entonces (lee del pizarrón, alto, claro y pausado) “El jueves el profesor no viene” (tono más coloquial) no puse porque tienen examen, si quieren lo pongo...

Cristian B y Deisy (seguros) –Si

M (escribe y lee) –tiene examen... ahora... a las 15 horas está puesto, a las 3 de la tarde ¿sí? A las tres de la tarde empieza, va a haber una pantalla de video grande... (lee pausado y alto mientras escribe) “a las 15 horas están invitados” “a las 15 horas están invitados a la muestra” (tono coloquial) es una muestra con videos, con fotos, creo que van a filmar...

(...) M (buen tono, serio) –avisan a los que no vinieron que vean mañana, a Lucas. Les vuelvo a explicar todo esto para que quede claro y no hagan lío (levanta la voz, claro y confirmatorio) mañana no hay clases (tono menos pronunciado) ¿por qué? a ver...

Erwin, Cristian J y Ramón responden a M, los demás siguen copiando o los miran –porque hay paro

M (aprobatorio) -Muy bien, porque hay paro; (levanta y aclara la voz) ¿a qué hora tienen que ir a buscar la merienda a la Ex?

Los mismos niños a coro –A las 11

M (aprobatorio) –Muy bien (levanta y aclara la voz) ¿el jueves por qué no hay clases?

Ramón (seguro) -porque tiene examen

M (buen tono) -¡Muy bien Ramón! El jueves no tienen clases porque yo me tomo ese día por estudio (levanta la voz, claro) Pero ustedes pueden venir ese día ¿a qué hora?

Erwin (rápido) -A las 3

M (asiente) -A las 3 ¿a qué?

Cristian J (alto y claro) -a ver cómo salió Cecilia

M sonrío (buen tono) -A ver cómo salió Cecilia, a ver cómo salieron todos, el que quiere viene por su cuenta, no hace falta que traigan todo...

Cristian J (alto y seguro) -Ey profe yo vengo con la bici acá

M deja de apoyarse sobre el escritorio (preocupado, algo molesto, buen tono) –El tema es quién te va a cuidar la bici Cristian

Cristian J (seguro, despreocupado) –después mi hermana se la lleva

Los niños siguen copiando la nota en un clima tranquilo. (28/11)

(Fuente: crónicas de clase)

El intercambio frente al cierre del año compartido

La pregunta de Deisy por el futuro del GN; la garantía de M sobre su permanencia; la adhesión de los niños para continuar allí y el cuestionamiento de Cristian J a este objetivo.

Algunos niños concluyen la actividad en el cuaderno, otros acomodan sus útiles y llevan el cuaderno al escritorio de M

Deisy mueve el lápiz entre sus dedos (buen tono, curiosa) -¿quién va a quedar acá profe?

M sonriendo, con el mentón sobre las manos cruzadas (buen tono, mira alrededor) -Yo, yo me voy a quedar siempre junto al pueblo, (me mira) la señorita Cecilia va a venir cada tanto, todos se van a integración (tono de pena, lamentación) me dejan solo...

Cristian B levanta la mano, sonriendo (animado) -¡Yo, yo no voy a faltar, yo me voy a quedar!

M (buen tono) -¿te vas a quedar conmigo?

Cristian B (animado) -¡Sí!

M (buen tono pero entristecido) - Muy bien.

Jhonny y Carlitos observan. Levantan la mano sucesivamente Erwin y Deisy (animados) -Yo también

M (buen tono) –Erwin, Deisy también

Cristian J los mira (sorprendido) -¿qué, no quieren pasar?

La pregunta queda sin responder. (28/11)

(Fuente: crónicas de clase)

Último día en el GN

(ver carpeta “Fotos”)

(Fuente: fotografía propia)

3. La dramática del GN como un resultado

Con fundamento en los análisis hechos se plantea que los tiempos de la dramática y los términos que la definen, han resultado de la concurrencia y las relaciones que se fueron estableciendo entre algunos de los rasgos que caracterizan al Proyecto de PGN; la relación del GN

con las organizaciones –especialmente con la escuela-; las reconfiguraciones de la zona porosa constituida en ese espacio social, el estilo del maestro, la dinámica del medio interno y las experiencias previas de los niños. Por eso se entienden como condiciones potenciales de su configuración y de la activación del núcleo dramático que ella expresa.

A continuación se presentan los rasgos de cada una de estas condiciones que, según los análisis efectuados, afectaron a la experiencia vivida por los niños y el maestro en el GN.

Los rasgos del proyecto de la organización PGN que parecieron afectar a la dramática del GN caso corresponden a las contradicciones en la formulación de su fin; la ausencia de normativa sobre aspectos del funcionamiento y la diversificación en la distribución de tareas y responsabilidades, según se plantearon con detalle en el capítulo 7.

El fin de favorecer la formación del sujeto escolar, la recuperación de la confianza en la capacidad de aprender y el desarrollo de habilidades para integrarse al grado, remitía a dos proposiciones contradictorias. La primera planteaba que los niños requieren, para alcanzar estos logros, “condiciones pedagógicas e institucionales alternativas” a las escolares. La segunda proposición afirmaba que los niños sostienen esos logros cuando se insertan en la escuela común, que no reúne las condiciones alternativas donde dichos logros fueron posibles. De este planteo se destaca, por su impacto sobre la configuración de la dramática del GN caso, el supuesto de que la modificación de las condiciones educativas no repercutiría sobre los logros conseguidos por los niños y la exigencia de que ellos se adaptaran a las condiciones establecidas cuando retornaban a la escuela.

La ausencia de normativa sobre los procedimientos para la articulación del GN con el establecimiento de referencia, el ingreso y la salida de un niño del GN y su inserción en un grado de la escuela común amplió los márgenes de acción del GN a la vez que generó una situación de mayor vulnerabilidad de los niños y el maestro con respecto a los otros actores implicados. En ambos sentidos también operó la diversificación horizontal y vertical de las tareas y de las responsabilidades establecidas para el funcionamiento de PGN y de cada GN.

Estos elementos del Proyecto de PGN, en un contexto crítico adverso al desarrollo de las acciones educativas en cualquiera de las organizaciones involucradas, sentaron un marco potencial para el predominio de los movimientos institucionales regresivos y para la inestabilidad y la restricción de los movimientos progresivos. Ambos fenómenos se han leído como indicios de fallas en los acuerdos sobre el proyecto del GN para estos niños y en el reconocimiento para quienes se implicaban en el mismo.

Los movimientos regresivos en la relación del GN con las organizaciones, PGN; Escuela X y Centro Comunitario- se manifestaron, como se mostró en el capítulo 15, en las distorsiones y las confusiones en la comunicación entre las personas; la percepción de las dificultades como inmodificables; las respuestas estereotipadas y la falta de imaginación para formular y resolver los temas que concentraban su preocupación. A saber, la distribución de las responsabilidades por los niños y la definición de las competencias de GN y de cada organización sobre el mismo en lo que atañía, fundamentalmente al ingreso y la salida de los niños del GN y a la articulación y el retorno a la escuela. Concomitantemente, sobresalieron la ritualización y la burocratización en la distribución

de responsabilidades junto a las conductas de manipulación por parte de las autoridades y de sometimiento o de rechazo impulsivo en los maestros y niños. Estos comportamientos se justificaron y reforzaron en las concepciones que los actores mantenían respecto a los límites de estos niños para aprender, a consecuencia de su trayectoria y situación; la necesidad de ponerlos en forma antes de su regreso a la escuela y el carácter “excepcional” atribuido a las condiciones del GN que juzgaban positivas. De tales consideraciones concluían, a nivel general, que sólo los resultados obtenidos en la escuela podían demostrar que estos niños tenían posibilidades de aprender como el resto de los alumnos.

Como se fue viendo, la preeminencia de estas características en la relación con las organizaciones incidió críticamente sobre los tiempos de la dramática del GN y sobre la intensificación del núcleo dramático que contribuyeron a activar, no obstante las funciones de filtrado y adaptación que cumplió la zona porosa como espacio social de ubicación del GN emergente en la dinámica de esa relación.

El maestro jugó un papel de relevancia en la dinámica generada entre las condiciones precedentes cuyas vicisitudes afectaron la expresión de su estilo. Dado el contexto de esta interrelación, se encontró que intervino como una condición clave en la configuración de la dramática del GN a la vez que fue impactado notablemente por ella. Desde esta perspectiva, las modificaciones, las dudas y las tensiones identificadas en el modo de actuar del maestro y en algunas de sus concepciones han informado sobre las cuestiones y los conflictos que organizaban sus vivencias y las de los niños en el GN y sobre las formas en que él mismo concurre a activarlos.

El análisis de los tiempos de la dramática permitió advertir las relaciones de mutua determinación e interdependencia que se fueron dando entre los elementos que los organizaron y aquellos que constituyeron los tiempos de la dinámica de la acción en el medio interno. Algunos de estos elementos se identificaron, en el capítulo anterior, como las condiciones de existencia de un EEA en el GN caso. Entre ellos se consideran de especial relevancia por la significación que cobraron para los niños y el maestro: el encuadre en lo concerniente a los valores de fundamento; la cultura del GN en sus contenidos y en su formulación y sostén; el grupo a través del modelo que los orientaba y de su modo de funcionamiento y los eventos significativos en su ocurrencia misma como en su definición y abordaje.

Respecto a esto último conviene recordar que, como detalla el capítulo citado, el maestro trató los eventos que consideraba significativos y relevantes para el grupo y cada uno de sus integrantes a través del modo de abordaje observado luego a lo largo del año. A saber, el planteo explícito del evento en cuestión, la convocatoria a participar con seriedad de su tratamiento y la coordinación de las intervenciones. En este tratamiento, el maestro hacía referencia constante a las normas y las responsabilidades propias a la esfera organizacional; a los valores ligados a las otras esferas conmovidos por la ocurrencia del evento, y a los afectos que éste había suscitado, con diferentes énfasis de acuerdo al carácter del mismo. Mientras que los niños escuchaban atentamente el relato del maestro. Sus intervenciones se enmarcaron dentro de las pautas establecidas, adecuándose al carácter del evento y en relación con el tono que M iba dando a su tratamiento. Este tipo de participación surgió en respuesta al maestro como por iniciativa propia.

Los niños reconstruían o planificaban el evento, según el caso, y exponían sus perspectivas al respecto, e incluso plantearon algunos eventos como tales, demandando una respuesta a M.

Los significados atribuido que los niños atribuyeron a su experiencia en el GN, en sus tres planos de expresión (los temas de preocupación, los conflictos y el núcleo dramático), también se ligaban, según los análisis, a las experiencias escolares negativas de distinto tipo (sanciones y comentarios despreciativos de los docentes, peleas con los compañeros), las experiencias de fracaso escolar propiamente dichas (repetición, deserción); las trayectorias y las situaciones sociales y familiares de exclusión (pobreza, migración, adicciones). La ocurrencia de estos hechos como su impacto sobre el niño, se opusieron al aprendizaje escolar, restringiendo las posibilidades de que se interesase, atendiera, se concentrara y pudiera aprender, y parecieron ir disminuyendo su confianza en ellas y en el medio. Así, los niños llegaban al GN con inhibiciones para participar de las clases y consultar al maestro, ocultaban los datos personales (edad, lugar de nacimiento), se portaban mal en la escuela (arrastrándose por el piso, arrojando basura por la ventana, peleándose), no hacían los deberes y ponían en duda las anticipaciones presentadas por M. Pero, debe tenerse en cuenta que también trajeron al GN las buenas experiencias vividas con M el año anterior o bien las buenas referencias acerca del maestro y acerca del GN como la “instancia más adecuada” para su situación.

4. El núcleo dramático

El estudio de la dramática del GN ha mostrado la operación de un núcleo dramático²⁹² que subentendió su devenir a lo largo del año. Este núcleo definió las experiencias del niño y del maestro al organizar la atribución de los significados y la vivencia de los afectos ligados a las mismas, con diferentes grados de activación e intensidad según el tiempo considerado.

Los términos constitutivos de dicho núcleo se comprenden en el marco de la hipótesis de base de acuerdo a la cual la dramática del GN ha resultado de la concurrencia y las relaciones que se fueron estableciendo entre algunos de los rasgos que caracterizan al Proyecto de PGN; la relación del GN con las organizaciones –especialmente con la escuela-; las reconfiguraciones de la zona porosa constituida en ese espacio social, el estilo del maestro, la dinámica del medio interno y las experiencias previas de los niños.

Como se fue viendo, los tiempos de esta dramática se configuraron alrededor de un conjunto de tensiones entre la esperanza y la desazón, la validación y la invalidación, la certidumbre y la incertidumbre, la seguridad y el temor y la convicción y las vacilaciones sobre, de manera global, la confiabilidad del otro, las condiciones en el medio interno y sí mismo para el desarrollo de las posibilidades de aprender, sostener un espacio educativo fuera y dentro de sí y volver a la escuela.

El contexto dado por estas condiciones y tensiones, que se mantuvieron en el tiempo, permite pensar la experiencia del niño y el maestro bajo los términos de un dilema entre la confianza y la desconfianza, la autonomía y la vergüenza y la duda respecto a los propios deseos y

²⁹²De acuerdo a las formulaciones de Fernández (1997, 1999, 2006, 2007)

posibilidades²⁹³. Un dilema que, a la luz del impacto suscitado por los eventos ligados a la Escuela X, se expresó de manera particularmente aguda como una pugna entre los modelos, las acciones y las vivencias en juego.

Desde la perspectiva del niño el dilema podría formularse como la pugna entre aprender – *según el modelo del GN-* y sostener el espacio educativo –*constituido en el GN y establecido dentro de sí con apoyo en el anterior-* pero no poder volver a la escuela que plantea otros requerimientos –*persistiendo en el fracaso-*. O bien, aprender –*según el modelo escolar-* y sostener el espacio educativo escolar pero volver a fracasar –*en el modo de aprender del GN que lo ha provisto de satisfacciones, reconocimiento y confirmación de sí dentro del GN-*.

El maestro parecía enfrentarse a la pugna entre cuidar y enseñar al niño para que aprenda –*según su proyecto educativo acerca del buen desarrollo global de la persona-* y entonces no ocuparse de convertirlo en el alumno que espera la escuela –*obstaculizando su vuelta al “grado común junto al resto de los niños”-*. O cuidarlo y enseñarle para que pueda volver a la escuela, desatendiendo su aprender –*en el sentido que le daban sus propias referencias y concepciones-*.

Activado este núcleo dramático, bajo las condiciones identificadas más arriba, su potencial para generar ansiedad pareció verse intensificado por la coexistencia de dos movimientos desplegados desde las organizaciones a través de las acciones y las concepciones de sus integrantes, de las reglamentaciones y los procedimientos ejecutados y del estilo y la cultura institucionales promovidos²⁹⁴. Uno de estos movimientos estuvo caracterizado por la prevalencia de la manipulación, los excesos de violencia y arbitrariedad, la corrupción y las exclusiones impuestas al niño con sus efectos de frustración, invalidación, sufrimiento y futilidad para el sí mismo y para el desarrollo de las propias posibilidades y proyectos. El otro movimiento se distinguió por el predominio de la coherencia, el respeto, el reconocimiento y el amor hacia el niño con sus efectos positivos para la afirmación del sí mismo, para el acceso a la creatividad en los distintos aspectos de su vida y para la toma de poder sobre los propios actos.

Según los materiales bajo análisis permiten estimar, la permanente coexistencia de ambos movimientos y sus respectivos impactos, atenuada durante períodos de tregua sin visos de resolución o contrato de compromiso, enfrentó al niño a contradicciones y ambigüedades que imprimieron a su experiencia la doble marca de lo siniestro y el apresamiento, por una parte, y lo transicional y la posibilitación, por otra.

Estos resultados se presentan a través de dos gráficos. El primero identifica las condiciones convergentes en la dramática y el segundo esquematiza la propuesta interpretativa sobre el núcleo dramático del GN.

²⁹³Se toma la propuesta de Erikson (1993)

²⁹⁴La caracterización de la dramática toma los términos de las conceptualizaciones de Winnicott (1990, 1993, 2003, 2010); Mendel (1971, 1974, 2004), Manoni (1967, 2000), Ulloa (1990, 1995); Dejours (1992, 2006), De Gaudelaj (2008), Aulagnier (2007)

Núcleo dramático en el GN
(ver carpeta “Gráficos”)

(Fuente: elaboración propia)

CAPÍTULO 18 SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

El estudio del GN caso aporta material sustantivo para responder al problema de esta investigación. Este capítulo sintetiza las conclusiones que se fueron alcanzando al respecto, ordenadas en base a las preguntas que se plantearon al mismo.

En primer lugar, se expone un planteo general. Luego, se presentan las condiciones y los movimientos que hicieron posible que en el GN caso de estudio, como REA, se constituyera un EEA. En tercer lugar, se identifican las condiciones y los rasgos del movimiento del GN caso que hicieron posible que los niños pudieran aprender, instalar la confianza en su aprender y desarrollar la autonomía para hacerlo. Por consiguiente se trata de las condiciones y los rasgos que lo caracterizaron como EEA. En ese contexto se especifican los resultados logrados por los niños. A continuación se exponen las condiciones y los movimientos que fueron limitando las posibilidades de que en el GN caso, como REA, se consolidara y desarrollara el EEA que se había constituido.

Con sustento en los desarrollos precedentes, se ponen a consideración algunos aportes del estudio de caso para pensar las posibilidades que tienen las alternativas educativas a la escuela convencional que se ubican en el sistema educativo, de favorecer que los niños con experiencias de fracaso escolar aprendan, instalen la confianza en su aprender y desarrollen la autonomía para hacerlo.

1. Planteo general

El GN caso es una Respuesta Educativa Alternativa (REA) pues presenta los elementos con que aquí se caracteriza este tipo de respuestas

Como se fue viendo, pertenece al sistema educativo bajo una doble ubicación política, en la Escuela X -organización convencional- y en PGN –organización alternativa-. Luego, reúne un conjunto de condiciones alternativas con respecto a los rasgos de la idiosincrasia de las organizaciones de la modalidad y el nivel de referencia y al corpus de pautas y normas que las rigen oficialmente. Entre otras se ha identificado la suspensión de la gradualidad, la limitación del grupo máximo a 12 niños y el estilo de funcionamiento del GN. De manera amplia, las condiciones diferentes a las escolares convencionales que caracterizan al GN caso se plantean, explícita o implícitamente, sobre el supuesto de su incidencia favorable para el aprendizaje de los niños que atravesaron experiencias de fracaso escolar.

El GN caso es una REA donde se ha constituido un Espacio Educativo Alternativo (EEA) en tanto los niños, que habían atravesado reiteradamente experiencias de “fracaso escolar”,

aprendieron, lograron instalar la confianza en sí mismos al aprender y desarrollar la autonomía para hacerlo en las formas que se han reconocido a lo largo del estudio de los materiales.

La constitución y el desarrollo de un EEA en el GN caso fue posibilitada por la combinatoria de condiciones y de movimientos sociales, culturales, simbólicos, políticos, institucionales y personales que se dieron en el ámbito comunitario y de las organizaciones. Entre estas condiciones y movimientos se establecieron relaciones de intermediación por los que unos operaron como requisitos de los otros.

De esta manera contribuyeron a que, en el GN, se generasen y desarrollasen las condiciones y los movimientos que posibilitaron a los niños aprender, instalar la confianza en su aprender y desarrollar la autonomía para hacerlo. Se trata por consiguiente, de **los rasgos que definen al GN caso como EEA y estuvieron asociados**, según fue expuesto, al **estilo del maestro, el encuadre, el estilo de funcionamiento, la cultura y el grupo.**

El sostenimiento del GN como EEA y, con ello, la consolidación de los rasgos que lo definían, aparecieron obstaculizados por la concurrencia de movimientos y de condiciones socioeconómicas, socioculturales, políticas, institucionales y personales en el ámbito comunitario y organizacional. Los análisis revelaron que su impacto sobre la dinámica y la dramática del GN caso dificultó la continuidad de los desarrollos y los resultados que iban logrando los niños en el aprender, la confianza y la autonomía.

2. Sobre las condiciones y los movimientos que posibilitaron que en el GN caso –una REA- se constituyese un Espacio Educativo Alternativo, tal como resultan del material analizado.

La constitución y el desarrollo de un EEA en el GN caso fue posibilitada por la combinatoria de condiciones y de movimientos sociales, culturales, simbólicos, políticos, institucionales y personales que se dieron en el ámbito comunitario y de las organizaciones. Como se fue viendo y retoma aquí, entre ellos se establecieron relaciones de intermediación por los que unos operaron como requisitos de los otros.

En el ámbito comunitario de inserción del GN caso, dado por el barrio, **las condiciones personales** de partida consistían en la existencia de los niños que conformaron el grupo en tanto preservaban cierto interés por aprender, por estar en la escuela, por el GN o por lo educativo. La inferencia de este interés se fundamenta en que aún cuando los niños no habían asistido nunca a la escuela o habían vivido experiencias de fracaso allí, se presentaron a clase en el GN y, en los materiales proyectivos tomados al inicio del año, se dibujaron ingresando sonrientes a la escuela o al GN.

Dentro del mismo ámbito, **las condiciones sociales y culturales** correspondieron a las familias de los niños debido a su demanda efectiva de educación en las escuelas, el distrito y en organizaciones no educativas y al acompañamiento de los niños una vez que eran recibidos en el sistema educativo. Al contrario del escaso compromiso e interés por la educación institucionalizada que suele atribuírseles desde la escuela, los materiales mostraron que las madres y otros miembros de la familia extendida (abuelas, tías, primos, hermanos) en general se ocupaban y procuraban cumplir con los requerimientos del GN (asistir a la reunión de padres para la entrega de

boletines, enviar \$1 para fotocopias, vestir un guardapolvo limpio, vigilar que hicieran la tarea en casa, entre otros ejemplos).

Luego, se advirtió el papel favorable que jugó el conocimiento que las familias tenían acerca de la accesibilidad al GN caso y los relatos que circulaban acerca de las buenas experiencias de los niños allí. En ellos, el GN aparecía como un grado donde podían aprender, crecer, pasarla bien y prepararse para ir a la escuela y el maestro, como una figura central pues se interesaba en los niños “como personas” (sus dificultades y problemas, su aprendizaje y bienestar); les brindaba experiencias lejanas a su alcance (visitas a exposiciones, cine) o restringidas en las escuelas (el juego, el diálogo) y era responsable en el cuidado (vigilando el baño cuando iban las niñas, acompañando en el regreso al hogar a los pequeños o a quién tuviese algún inconveniente en particular).

Esta condición también estuvo operando **en el ámbito de las organizaciones** cuando los actores del Centro de Salud, la Parroquia, el Distrito Escolar y el Centro Comunitario indagaban a las familias sobre la situación educativa de los niños atendidos, recibían sus inquietudes y los derivaban al GN caso con fundamento en su conocimiento sobre la accesibilidad del GN y en las referencias sobre su buen funcionamiento.

La reconstrucción de las trayectorias de los niños permitió advertir que el GN caso era recomendado como un espacio “con lugar” pues disponía de “un lugar para este niño”, que se consideraba el más adecuado en el sistema educativo frente a su situación escolar. También porque prometía un “buen lugar para aprender” y un “buen lugar donde estar” pues los esperaba un maestro que se ocupaba de cuidarlos y enseñarles. Aquí se entendió, según lo planteado en su momento, que esta forma de ver al GN caso contribuyó a que allí se constituyera un EEA.

La pertenencia del GN caso a la organización PGN comportó una condición política de base para que la configuración misma del ámbito organizacional donde se insertaba, resultase favorable a la constitución de un EEA.

En principio implicaba ***una doble ubicación política organizacional*** dentro del sistema educativo. Por un lado, en las organizaciones convencionales constituidas por el Distrito Escolar y la Escuela X y, por otro, en la organización alternativa a ellas constituida por PGN en la Dirección de Nivel Primario de la Secretaría de Educación. Luego permitía, según lo establecido en el proyecto de PGN, que el GN caso se ubicase dentro del sistema educativo y fuera del mismo, en el Centro Comunitario. Gracias a esta doble ubicación, el GN caso contaba con una mayor cantidad de medios garantizados formalmente, siendo estos el uso exclusivo de un aula en el CC (por convenio); el acceso a recursos materiales (becas, guardapolvos, útiles escolares, meriendas, libros) y la designación de recursos humanos (maestros titulares y suplentes). A la vez que conllevaba la operación en simultáneo de diferentes marcos de referencia.

Volviendo al ***proyecto de PGN como condición política***, éste alentaba “condiciones pedagógicas e institucionales alternativas a las convencionales” entre las cuales tres adquirieron significativa relevancia en el caso: la localización de los GN en lugares que no pertenecen al sistema educativo “pero constituyen espacios de referencia” para los niños; la extensión del

tiempo de permanencia en GN hasta dos ciclos lectivos y la fijación de un tamaño máximo del grupo en 12 alumnos.

Mientras que **del marco regulatorio** se ha subrayado la importancia de la suspensión de la gradualidad, el ingreso a un GN en cualquier momento del año, el requisito de no asistencia a la escuela (para evitar las derivaciones de alumnos de la escuela común), la definición laxa de los derechos y las obligaciones de las organizaciones educativas y sociales sobre cada GN y la falta de formalización de las normas y los procedimientos para el ingreso y la salida de los niños y para la articulación con la escuela.

Según los análisis efectuados, **en la combinatoria de estas condiciones políticas del ámbito organizacional con los movimientos institucionales y el estilo del maestro** que recurría a la norma más propicia a sus intereses o a las contradicciones entre ellas, según la situación, **fue emergiendo el espacio socio institucional designado “zona porosa”**. Se trataba, ajustando los términos, de una configuración dinámica entre el ámbito comunitario, el ámbito organizacional conformado por el PGN, la Escuela X y el CC, y el ámbito del GN caso. En ese sentido, el estudio de su devenir a lo largo del año mostró los vaivenes en la amplitud de los márgenes de decisión y acción del maestro y en la movilización de acciones comunicativas y de colaboración por parte de otros actores.

Pero, como se vio, aún durante los tiempos de mayor regresividad institucional, esta zona siguió permitiendo el filtrado y la adaptación de las presiones del ámbito comunitario y de las intervenciones del PGN; la Escuela X y el CC, sobre el GN caso (respecto a la organización del tiempo diario y semana o la exigencia de los requisitos de ingreso, por ejemplo). Con lo cual, sirvió al resguardo de los límites entre estas organizaciones y a la protección del estilo de funcionamiento y la cultura que se iba construyendo en el GN. Así también siguió viabilizando los apoyos y la provisión de recursos al GN, en particular, por parte del director A y algunas maestras de la Escuela X y por el portero y la directora del CC (disposición de horas institucionales, entrega de materiales de trabajo, invitación a celebraciones, avisos a las familias, entre otras).

Del ámbito organizacional de inserción se derivaron además, **condiciones personales, culturales y simbólicas dadas por las figuras significativas de las organizaciones** que lo conformaban (J -coordinador de PGN-; H -supervisor del Distrito Escolar- y A -director de la Escuela X-). Retomando las conclusiones planteadas en el Capítulo 11, estas figuras jugaron un papel clave para la instalación y el funcionamiento del GN en sus primeros tiempos (sentando la normativa, el aula en el CC, la integración con la Escuela X). A posteriori, lo hicieron como referentes de su estilo y del estilo de acción de M (debido a su reconocimiento como personas comprometidas con la tarea, serias en el desempeño del rol, con voluntad de decisión, capacidad imaginativa y valentía para transgredir y denunciar la burocratización).

También se derivaron **condiciones vinculadas con el proyecto de igualdad y justicia educativa y social** al que aludían los relatos de la historia de estas organizaciones y del GN. Este proyecto, formulado a nivel conjetural, en términos de “dar un lugar para que los niños excluidos del sistema accedan a su derecho a la educación”, parecía transmitir el deseo de brindar un espacio para que los niños desamparados por la sociedad aprendan y se desarrollen, y dar un lugar al GN en la cadena de esos espacios. Se consideró posible estimar que desde allí, se fue

generando creencia sobre el GN caso como un modo de cumplir el proyecto en un nivel suficiente, al menos, como para disponer las bases de un contrato narcisista sobre las cuales el maestro y los niños pudiesen apoyar sus respectivas apuestas al aprendizaje.

De estas conclusiones se ha desprendido que **entre las condiciones dadas por la zona porosa**, que viabilizó el filtrado y la adaptación de las intervenciones junto al apoyo y la provisión de recursos; **las figuras significativas**, que ofertaron referencias y **el proyecto histórico común**, generador de creencia; **se establecieron relaciones de intermediación favorables a la constitución de un EEA en el GN caso**. Ellas estuvieron dadas por el inter juego entre sus respectivas contribuciones a la protección del estilo y la cultura del GN, al resguardo de los límites organizacionales, a la instalación y la continuidad de funcionamiento, a su legitimación y a la disposición del contrato narcisista en torno al aprendizaje. **Un inter juego que**, según los análisis efectuados; **sirvió al sostén del GN caso como REA en un ámbito organizacional complejo, primero, y, en base a ello, al proceso de generación de un EEA allí**.

La intervención del maestro resultó clave en el despliegue de ambos movimientos. Por eso su estilo se considera una condición personal a destacar, tanto para que se constituyese un EEA en este GN como para que en ese espacio se desarrollasen los rasgos que lo caracterizaron como tal.

La expresión e impacto de las cualidades del estilo del maestro de incidencia favorable sobre estos procesos, estuvieron posibilitadas por las condiciones del ámbito organizacional y comunitario que se han planteado hasta aquí. No obstante su despliegue apareció restringido por el predominio de los movimientos institucionales regresivos, como habrá oportunidad de volver a pensar más adelante.

3. Sobre las condiciones y los movimientos del GN caso, como Espacio Educativo Alternativo, que posibilitaron el aprendizaje, la confianza y la autonomía de los niños al hacerlo, tal como resultan del material analizado.

Los hallazgos del estudio de caso revelaron que las condiciones y los movimientos recién identificados en el ámbito comunitario y organizacional, contribuyeron a que en este GN se generasen y desarrollasen las condiciones y los movimientos que posibilitaron a los niños aprender, instalar la confianza en su aprender y desarrollar la autonomía para hacerlo. Desde la perspectiva expuesta como conclusión de los análisis, estas condiciones y movimientos favorables a la existencia de un EEA se produjeron en el devenir de la dinámica del GN. Se trata por consiguiente, de **los resultados del GN caso que lo fueron definiendo como EEA y estuvieron asociados**, según fue planteado, **al estilo del maestro, el encuadre, el estilo de funcionamiento, la cultura y el grupo**.

Uno de los rasgos del estilo del maestro concurrente en este sentido, tal como se formuló en el capítulo 12, era su proyecto educativo que mostraba una triple orientación marcada por lo temporal. Hacia la plenitud del hoy (dando un presente de experiencias agradables y placenteras); hacia el mañana difícil e inminente (proporcionando) herramientas para el futuro y a lo largo de la vida (favoreciendo el desarrollo de una buena forma). En este sentido para él, los

niños necesitaban de una respuesta educativa de carácter global cuyos fundamentos procedían del reconocimiento de la historia y situación de estos niños; la perspectiva crítica hacia las organizaciones y sus valores y experiencia personales.

El maestro llevaba adelante este proyecto mediante un estilo basado en la coexistencia compleja entre **enseñar y cuidar**, haciendo de la enseñanza, cuidado y del cuidado, enseñanza. Ese estilo definía el modo particular con que desarrollaba y concebía la acción en sus dimensiones didáctica, organizativa, relacional y atencional.

Uno de sus rasgos era el **sostén** del niño dado, al principio, por la hipótesis de partida sobre sus posibilidades de aprender y de interesarse por su aprendizaje, sin contar con evidencias al respecto. No obstante ésta operaba simultáneamente como marco de referencia del conocimiento efectivo que el maestro iba construyendo acerca de ellos.

Se trataba de *la designación de los niños*, individual y grupalmente, como *sujetos con potencial* para realizar acciones constructivas y efectivas, especialmente al aprender. Por lo cual valían la acción del maestro y sustentaban su proyecto educativo. Desde esta perspectiva, es posible pensar en M como un referente identificatorio que garantizaba al niño el valor de su existencia para la sociedad.

Con estas bases, el sostén estuvo dado luego por el establecimiento de una relación donde se hallaba reducido lo imprevisto y que protegía de los imprevistos del medio externo. Junto al reconocimiento del grupo como tal y en su devenir.

Así como por la continuidad de *la dedicación* puesta en preparar y proveer las condiciones y asignar funciones para dar curso a la acción; adecuarla en respuesta a las evaluaciones y los diagnósticos y en mantener el planteo y las pautas generales de la misma. Esto lo hacía conservando la *atención flotante sobre* las esferas didáctica, organizacional, relacional y atencional y marcando, al mismo tiempo, la esfera foco de la acción en cada momento de la jornada.

El sostenimiento de este modo de actuar se articula con **la adaptación** a las necesidades, las formas y el proceso de cada niño y del grupo, especialmente en lo relativo al aprendizaje. Como se dijo, el maestro mantenía *la atención flotante* sobre el suceder, dispuesto a percibir las demandas manifiestas y no manifiestas y a identificar los cambios. A la vez que se interrogaba y reflexionaba sobre sus acciones y sobre sus efectos en los procesos individuales y grupales. Con respecto a lo cual iba adecuando, cuantitativa y cualitativamente, el desarrollo de la acción tanto a los obstáculos y las frustraciones que iban enfrentando los niños como a los avances y logros que mostraban ante la ocurrencia de eventos críticos, la relación con las organizaciones, la esfera y el tipo de acción en juego, el momento del año, el devenir y la situación del grupo y de cada niño.

Ambos rasgos se consideran formas de cuidado del niño estrechamente vinculadas a la configuración y la protección del GN como un espacio educativo bueno.

Otro rasgo componente del estilo del maestro era la **ternura** con que miraba a cada niño al reconocerlo como sujeto singular (su forma de ser, sus tiempos, sus preferencias, su forma de actuar), social (perteneciente a una familia, una cultura, un sector social determinados) y de aprendizaje (con posibilidades y derecho de aprender) en base al conocimiento surgido de la observación y la comunicación interesada con cada uno de ellos. Sobre estas bases, las acciones

del maestro constituían respuestas pertinentes y solícitas a las necesidades de abrigo, alimento y buen trato material y simbólico de los niños. Ellas tomaban especialmente en cuenta sus avances y logros destacándolos con sobriedad en referencia al proceso individual de aprendizaje.

Su estilo también se distinguía por **la seriedad** con que tomaba su cargo como maestro al frente del GN según se manifestó en el planteo de su proyecto educativo y en el compromiso para llevarlo adelante, en la dedicación puesta en el desarrollo de la acción y en la evaluación de los resultados y en la interrogación sobre su modo de acción a partir de ellos.

Otro de los rasgos del estilo del maestro era la **firmeza**. Entendida como la coherencia entre su esquema de valores, su proyecto educativo, el modo de llevar a cabo la acción, y, los comportamientos y los valores que alentaba en los niños. La firmeza corresponde también al mantenimiento de una posición frente a las agresiones de los niños, los inconvenientes con las organizaciones del medio externo y las familias, acorde a su proyecto educativo y esquema de valores. Así como a la comunicación con los niños acerca de dichas cuestiones y acerca de la acción en las distintas esferas, los modos de desarrollarla y los criterios, los fundamentos y los condicionamientos involucrados en ello. Con lo cual estos parecieron constituirse en temas de enseñanza.

De hecho, M tendió a alentar este tipo de comunicación especialmente para abordar los cambios, las dificultades y las frustraciones junto a los logros y los avances vividos y para orientar la aplicación de los conocimientos intercambiados. El maestro también recurrió a ella cuando parecía enojado, fatigado, cansado o impaciente, expresándose mediante la queja y el reproche por el incumplimiento de las responsabilidades y las normas de comportamiento o el bajo rendimiento en el aprendizaje, y sobre todo, aludiendo explícitamente a estos sentimientos y a sus causas como explicación de sus reacciones negativas.

La firmeza se asocia por último a la designación de los niños *como interlocutores válidos* de esta comunicación. Es decir, como sujetos con capacidad de comprensión y juicio crítico, y, por consiguiente, con potencial interpelante. El maestro validaba la referencia a los niños en su carácter de interlocutores a través de su preocupación por mostrar continuidad y coherencia entre los significados que asignaba a las cuestiones estimadas de relevancia, su concreción en los modos de actuar y las exigencias y expectativas presentadas a ellos.

El estilo del maestro se distinguía, finalmente, por **la elaboración de las dificultades**, los sucesos y los temas que provocaban frustración, temor, ansiedad o sufrimiento, tratándolos mediante la palabra y devolviéndolos con significado a los niños. En concurrencia con su tendencia a evitar la descarga de la hostilidad y la agresión sobre los niños y a canalizarla mediante la palabra (aludiendo a sus sentimientos (aludiendo a sus sentimientos y a sus causas como explicación de las reacciones negativas, por ejemplo) y los actos constructivos (como las adecuaciones en la distribución del tiempo, la organización del aula o la preparación de recursos entre otras), de acuerdo a lo planteado.

Según se estima, esta constelación de rasgos se asocia de manera amplia y fundamental a **la confianza** de este maestro en el niño y en sus posibilidades de aprender.

El encuadre se constituyó en un rasgo del GN como EEA debido a *los contenidos* que definían su marco de trabajo (las responsabilidades en la acción; las normas de comportamiento dentro y fuera del GN, las pautas de organización del tiempo y el espacio del aula especificadas con anterioridad) y a sus valores de fundamento (la hipótesis de confiabilidad en los otros y en el medio interno; el compromiso con el fin educativo de GN y la cooperación para llevarlo adelante). También debido a que estos contenidos **fueron presentados y justificados** por el maestro desde el primer día de clases **y sostenidos** a lo largo del tiempo. Lo cual promovió **su interiorización por cada niño y su establecimiento como un bien del grupo** . De esta manera, el encuadre se fue fijando como **un fondo de permanencia** que servía a cada niño para apropiarse de su acción, modificándola según sus preferencias, necesidades y situación, y para disponer de referencias más o menos estables al atribuir significado a las acciones de los otros, interactuar con ellos al respecto y legitimar y preservar el estilo de funcionamiento del GN.

Los rasgos del **estilo de funcionamiento** constitutivos de la existencia de un EEA en el GN caso correspondieron a la secuencia y las pautas para la acción, la organización y el empleo del tiempo de la jornada diaria y del espacio del aula, la modalidad de abordaje de las dificultades y los eventos significativos y la modalidad de comunicación.

La secuencia de acción se caracterizó por la presentación explícita de los momentos de inicio, desarrollo y cierre que la componían a cargo de alguno de los integrantes del grupo; el mantenimiento de un conjunto de rutinas distintivo para cada momento y la conservación de la dirección que orientaba su transcurrir. Así como por la posibilidad, dada por el maestro primero y alentada por el grupo después, de introducir variaciones en el ritmo y modo de llevarla adelante para adaptarla a las necesidades, los intereses y la situación; explorar nuevas opciones y expresar un estilo personal.

Según lo observado, las pautas para la acción concurrieron a la constitución de un EEA gracias a sus contenidos específicos (basados en el orden, la responsabilidad, la atención, el interés, el empeño, la tolerancia ante las dificultades, el cuidado por el proceso y la belleza o bondad de los resultados). También gracias a que eran formuladas y justificadas –no se imponían arbitrariamente; vigiladas para su cumplimiento y enriquecidas en sus fundamentos y en la aplicación a objetos y situaciones diferentes a los de su definición inicial. A partir de lo cual se comprende que su mantenimiento en el tiempo las convirtiese en las constantes del encuadre caracterizado más arriba.

Retomando las conclusiones precisadas en los respectivos capítulos, la organización y el empleo dados al tiempo de la jornada diaria posibilitaron la existencia del EEA, como fue precisado, en virtud de su estabilidad. Es decir, la constancia en el modo y la secuencia de desarrollo de la acción, la permanencia de las pautas sobre el uso del tiempo y la reducción de las variaciones. También, de la diferenciación operativa entendida como la especificación y el ajuste de la organización y el empleo del tiempo que lo convirtió en una condición significativa y favorable a la realización de la acción. Junto a su adaptabilidad es decir, a la adecuación activa al niño y al grupo en relación con las demandas, las condiciones y el contexto de la acción. Por último, en virtud de la continuidad dada por la ausencia de cortes y el carácter progresivo en el transcurrir de la jornada.

Mientras que la organización y el empleo del espacio del aula resultaron favorables al EEA en cuanto se caracterizaron por la apertura, la ausencia de barreras, para explorar y modificar su organización y modo de empleo. Lo cual estaba garantizado por la ausencia de jerarquías entre las opciones en juego. Gracias a ambos rasgos, el espacio se iba adaptando al devenir del grupo y a los procesos y estilos individuales en el desarrollo de la acción y, por estas vías, se constituyó en un tercer elemento entre el niño y la realidad interna y externa que operó como mediador de la acción. Para lo cual la estabilidad del lugar material y de este conjunto de rasgos cumplió un papel fundamental.

La modalidad progresiva de abordaje de las dificultades y los eventos significativos que M promovió al inicio, el grupo acompañó después y cada niño adecuó personalmente se considera un rasgo del GN como EEA por cuanto implicaba convertirlos en temas con sentido sobre los que el grupo podía intervenir generando efectos sobre el medio.

Ante las dificultades, esta modalidad se expresó en la identificación del aspecto que obstaculizaba el desarrollo de la acción y su planteo como tal, en la búsqueda y la prueba de medios para reducirlo o eliminarlo demandando la intervención del maestro o los compañeros, empleando diferentes recursos, modificando la organización del tiempo o el espacio o bien los componentes, la secuencia o las pautas de la acción. Los rasgos progresivos también se manifestaban en la comunicación del grupo acerca de estos procesos y de los resultados obtenidos. Junto a la referencia al encuadre, de manera explícita en el intercambio y según se desprendía de las decisiones que cada niño iba tomando.

El abordaje progresivo de los eventos significativos comenzaba con el planteo explícito del evento por alguno de los integrantes del grupo, la participación sería en la descripción del suceso y en la exposición de las consideraciones, las dudas y los sentimientos al respecto, la definición de las respuestas individuales y grupales y su fundamentación en las responsabilidades, las normas y los valores compartidos como en los afectos personales. Según el caso, condujo a modificaciones concretas de la esfera organizacional de variable repercusión sobre la zona porosa entre el medio interno y el externo.

Los análisis pusieron de manifiesto que la comunicación entre los integrantes del GN se convirtió en un rasgo de su funcionamiento como EEA. Por empezar debido a los temas que abarcaba (la secuencia y las pautas de acción; el marco de trabajo y los valores de fundamento; las experiencias de aprendizaje, las dificultades y los eventos significativos, entre otros). También porque la meta comunicación implicada en el tratamiento de los mismos, cuando surgían desacuerdos o incomprensiones. La relevancia de la comunicación como rasgo del GN se asoció, además, a que las secuencias de comunicación implantadas como marcos de interacción más o menos estables se caracterizaron por las respuestas de aceptación y confirmación del otro y de la relación. Gracias a estas características, la comunicación entre los integrantes del GN aportó al pensamiento de cada niño en el grupo, en especial, respecto a estas cuestiones de significancia especial para el despliegue de sus posibilidades de aprender a la luz del impacto de las experiencias de fracaso escolar previas.

Junto al estilo de M, el encuadre y el estilo de funcionamiento del GN, también su **cultura** devino una condición favorable a la existencia de un EEA allí. Los valores que promulgaba

sirvieron de fundamento al encuadre y con los valores y las concepciones que la formaban, operaron como referencias de las secuencias y los modos de acción, de la interpretación y la comprensión de los sucesos y de la comunicación de los integrantes acerca de estos asuntos.

Según fue precisado, sus valores se basaron en la hipótesis de confiabilidad en los otros y en el medio interno; el compromiso con el fin educativo del GN y la cooperación para llevarlo adelante. A ellos se articularon modelos de acción centrados en el orden; la responsabilidad; la atención; el interés; el empeño; la tolerancia ante las dificultades; la motivación para la exploración y el ensayo de opciones; el cuidado por el proceso y por la validez, la belleza o la bondad de los resultados; el respeto, la preocupación y la consideración hacia los demás y la prudencia en las relaciones con el medio externo.

En la apelación de los integrantes a ellos se pusieron en juego concepciones que giraban alrededor de las nociones de confiabilidad, potencia y valor atribuidos al GN, el aprendizaje, el maestro, el grupo y los niños. El GN era visto, predominantemente, como un espacio educativo, bueno, cuidado y seguro. El aprendizaje se valoraba como acción y también apareció significado como un valor que daba valor a quien se comprometía a llevarlo adelante. Las concepciones sobre el maestro lo presentaban, sobre todo, como quien enseñaba y cuidaba a los niños a la vez que se ocupaba de sostener y proteger el GN. El grupo parecía verse como un apoyo y una referencia del proceso individual. Mientras que las imágenes sobre el niño daban énfasis a sus posibilidades de aprender y cooperar con el desarrollo del medio interno.

Las conclusiones resaltaron que estos componentes de la cultura de GN convergieron a legitimarlo como espacio educativo, a integrar al grupo con una orientación positiva hacia el aprender y a que la socialización de sus miembros potenciase la vivencia de experiencias de aprendizaje satisfactorias.

Siguiendo con los análisis efectuados, **el grupo** favoreció la existencia de un EEA en el GN al tomar su encuadre, estilo de funcionamiento y cultura como un bien común y al asumir activamente su fundamentación y vigilancia, promoción y aplicación en diferentes situaciones y formas. En el ejercicio de estas funciones, el grupo mostró sus posibilidades de sostener, transmitir y enriquecer las condiciones que hacían del GN un EEA. Así como su potencial para organizarse dinámicamente ante las demandas de la acción, los procesos individuales y las relaciones con las organizaciones del medio externo, en cambio de fijarse en respuestas estereotipadas.

En el despliegue de estas posibilidades, como se planteó, los integrantes del GN fueron construyendo y dando continuidad a un modelo de grupo asociado al de un custodio del medio interno y sus bienes; un punto de referencia y un soporte para desarrollar la acción avanzando en su dominio y relación con las pautas, y un espejo donde encontrar la confirmación de una imagen de sí con posibilidades de aprender. Según lo estimado, este modelo halló sus referentes en el modo de funcionamiento grupal descrito a la vez que operó como una de las fuentes y apoyos de ese modo de funcionamiento grupal, movilizándolo, orientándolo, codificándolo y dándole continuidad.

En la perspectiva ya expuesta, se ha remarcado que **las condiciones y los movimientos producidos en el devenir del GN caso fueron favoreciendo la existencia de un EEA allí y**

definiendo sus rasgos constitutivos. Resta subrayar, tomando las conclusiones precedentes, que **la formación y operación de cada uno como tal apareció posibilitada por la intervención de los otros.** Es decir que entre el estilo del maestro, el encuadre, el estilo de funcionamiento, la cultura y el grupo se establecieron relaciones de intermediación concurrentes a su emergencia, desarrollo y sostén como elementos del EEA. Su seguimiento a lo largo del año reveló que el estilo del maestro sentó la condición de partida para dar lugar al despliegue de las demás. No obstante este impacto inicial, mediante las relaciones de mutua implicancia, el estilo del maestro, el encuadre, el estilo de funcionamiento, la cultura y el grupo quedaron ligados bajo una configuración que contribuyó a enriquecerlos y que hizo posible su continuidad en el tiempo. Por eso, **dicha configuración también puede ser considerada una condición para la existencia de un EEA en el GN caso.**

La afirmación de que las condiciones y los movimientos presentados favorecieron la existencia de un EEA en el GN caso implica que los niños lograron aprender, confiar en que podían hacerlo y desarrollar sus aprendizajes con autonomía. De allí que la identificación de los rasgos constitutivos del GN como EEA se sustente en la observación de los modos específicos a través de los cuales contribuyeron al despliegue de las potencialidades de los niños. Por eso, para concluir con este apartado se optó por sintetizar los cambios en los niños que dan cuenta de este fenómeno, como se procuró ir mostrando a lo largo de la exposición.

Cada niño avanzó en el manejo de habilidades y en la adquisición de conceptos correspondientes a los contenidos curriculares trabajados que implicaron el desarrollo de sus capacidades intelectuales, perceptivas y motoras y la construcción de sentido a partir de las actividades desarrolladas en el GN. Estos aprendizajes se transformaron a su vez, en los recursos para atribuir sentido a los nuevos temas, situaciones, consignas y materiales y continuar aprendiendo.

Los niños fueron definiendo un estilo de acción personal que expresaba las preferencias, los rasgos y deseos, probablemente inhibidos o desplazados por las experiencias escolares negativas y animados, ahora, por las experiencias satisfactorias en el GN. De acuerdo a lo observado, los estilos personales reflejaron los avances individuales en el dominio de las habilidades, los conocimientos y las pautas sobre las diferentes esferas de acción; los cambios en las motivaciones que la orientaban y la apropiación de rasgos del estilo del maestro y del estilo de funcionamiento del GN y de elementos de su cultura y encuadre.

Desde la perspectiva aplicada a los materiales, esto último significa que los habían constituido en modelos internos para la acción, según lo revelaba su seguimiento al desarrollarla y su apelación a ellos como principales referencias para interpretar y comunicarse respecto a las acciones mismas, el grupo, los contenidos, las dificultades, entre otros temas. Su apropiación también implicaba que cada niño ajustó los rasgos y elementos interiorizados a partir de evaluar su impacto sobre el medio y que los enriquecía con sus propias creaciones. Gracias a este proceso, los controles y las ayudas del maestro se fueron tornando más prescindibles para llevar adelante la acción en una manera satisfactoria y eficiente al sí mismo.

En ese sentido se ha planteado que la definición de un estilo personal resultó de la conquista de cierto nivel de eficacia y autonomía sobre la acción al mismo tiempo que fue potenciando el desarrollo de las posibilidades de actuar eficazmente y con autonomía, desde la situación vivida.

Esta dinámica ha procedido, como permitió advertir el estudio del GN a lo largo del año de clases, del establecimiento de relaciones basadas en la confianza con el maestro, el GN y el grupo después cuya interiorización sentó los fundamentos para la instalación de la confianza en sí mismo, en tanto sujeto con potencial y en tanto persona confiable para los otros. Este sentimiento, retomando las consideraciones planteadas previamente, aproximó al niño a los otros para pedirles ayuda, invitarlos a realizar juntos una actividad o compartir un éxito; impulsó el emprendimiento de acciones nuevas, el ensayo de diferentes modalidades y el tratamiento de las dificultades, en cambio del abandono de la acción.

A partir de estas observaciones se entendió que el desarrollo de la confianza animó al niño a extender sus niveles de autonomía. Mientras que la adquisición de mayor autonomía para la acción pareció fortalecer la confianza del niño en la posibilidad de desplegar sus potencialidades. Así, cada uno vio aumentadas sus oportunidades de vivir experiencias satisfactorias y de logro al aprender. Estas, en tanto implicaban la vivencia de afectos de alegría y placer, la construcción de imágenes positivas sobre sí, el medio y los otros, y de modelos integradores de las acciones, las imágenes y los afectos implicados, contribuyeron a que cada niño sostuviera las dinámicas de aprendizaje movilizadas.

De acuerdo a las estimaciones detalladas en los capítulos precedentes, estas experiencias constituyeron las bases sobre las que los niños pudieron ir generando proyectos para aprender en el GN y en otros espacios, vincularlos con proyectos de sí más amplios y construir conocimiento más objetivo sobre la acción de aprender y sobre sí mismos llevándola a cabo. Producciones que, desde la perspectiva que informa teóricamente este estudio de caso, ilustran la realización del potencial para aprender, la instalación de la confianza y el desarrollo de la autonomía para hacerlo.

4. Sobre las condiciones y los movimientos que obstaculizaron el sostenimiento y la consolidación del EEA en el GN caso, y limitaron el aprendizaje, la confianza y la autonomía de los niños al hacerlo, tal como resultan del material analizado

El sostenimiento del GN como EEA y, con ello, la consolidación de los rasgos que lo definían, aparecieron obstaculizados por la concurrencia de movimientos y de condiciones socioeconómicas, socioculturales, políticas, institucionales y personales en el ámbito comunitario y organizacional. Los análisis revelaron que su impacto sobre la dinámica y la dramática del GN caso dificultó la continuidad de los desarrollos y los resultados que iban logrando los niños en el aprender, la confianza y la autonomía.

Dentro del ámbito comunitario, las condiciones sociales y económicas de pobreza de las familias tenían por consecuencia, en varios casos, la inasistencia reiterada del niño a clases (porque acompañaba al padre en su trabajo, a la madre a movilizaciones políticas, cuidaba a los hermanos, no tenía calzado o se le había inundado la vivienda) perdiendo la continuidad necesaria para el despliegue de las dinámicas favorables al aprendizaje (ensayo y adquisición de pautas de acción, establecimiento de relaciones de confianza, autonomía progresiva).

Mientras que **las condiciones socioculturales** adversas a la consolidación de un EEA en el GN caso se asociaron a que no obstante las madres lo concebían como un buen lugar donde sus hijos podían aprender del modo en que no habían conseguido hacerlo en la escuela, se veían apremiadas y ansiosas por la inserción del niño en el grado común. Esta parecía constituir, para ellas, la prueba de normalidad y pertenencia social que dejaba en segundo plano los desarrollos alcanzados por los niños en el GN. Es probable que este esquema de valoración materno minase la imagen del GN frente a los niños llevándolos a dudar de su potencia como tal.

Las condiciones personales estuvieron dadas por la desconfianza de los niños respecto a ser verdaderamente recibidos, aceptados y tratados como alumnos en el GN, fruto de las experiencias de rechazo, exclusión y derivación atravesadas en sus trayectorias escolares.

En el ámbito organizacional, la pertenencia del GN caso a la organización PGN conllevó **dos condiciones políticas** adversas al sostenimiento y la consolidación de un EEA allí. Una dada por las paradojas subyacentes a su proyecto y otra por la indeterminación y diversificación de su marco regulatorio.

Según fue planteado, el fin de *“favorecer la formación del sujeto escolar y a la construcción de la cultura escolar, recuperando su confianza en su capacidad de lograr aprendizajes escolares, y desarrollando habilidades que permitan la integración al grado acorde a su edad”* que el proyecto de PGN se propone cumplir mediante la disposición de *“condiciones pedagógicas e institucionales alternativas a las convencionales”* contiene una tesis cuyas proposiciones centrales plantean una relación paradójica entre organización y educación.

De la primera proposición, los niños no escolarizados requieren condiciones alternativas para formarse y aprender como escolares, se desprende que una organización alternativa a la escolar puede favorecer la formación del sujeto escolar, que ésta concurre a la recuperación de la confianza en la capacidad para aprender y que las modificaciones sobre la organización educativa facilitan la ocurrencia de ambos procesos. La segunda proposición afirma que cuando los niños ya alcanzaron estos logros pueden sostenerlos en la escuela, que no reúne las condiciones alternativas bajo las que dichos logros se produjeron. Por consiguiente, las modificaciones de la organización no afectaran el proceso educativo en el que están implicados los niños.

Desde esta lectura se planteó que la primera proposición iniciaba un cuestionamiento a la organización escolar y la segunda lo rechazaba al suponer que los resultados no serían afectados por el ingreso a la escuela convencional. Con lo cual, la organización escolar no precisaba revisiones pues todos los niños podían, finalmente, permanecer en ella y aprender.

Según se estimó, en virtud del carácter paradójico de su tesis, el proyecto mismo de disponer condiciones alternativas acaba oponiéndose a la creación de formas nuevas y se pone al servicio de la inercia organizacional, exigiendo a los niños que sean ellos quienes se ajusten a la organización. Además, no pareció tenerse en cuenta que las condiciones alternativas potenciarían desarrollos alternativos en los niños. Así, a la exigencia de adaptación se le sumaba la falta de reconocimiento de este otro tipo de logros. Con base en estos análisis se entiende que, como corolario de su tesis, el proyecto de creación deslegitimaba el valor educativo del GN caso en cuanto a sus condiciones y a sus resultados, impactando negativamente sobre el sostenimiento y la consolidación del EEA constituido allí.

En cuanto al marco regulatorio se apuntó que la diversificación de las áreas del sistema educativo atendidas al desarrollo del proyecto junto a la enunciación general de sus competencias; la ausencia de normativa sobre las pautas de ingreso al GN, inserción en el grado común y articulación con la escuela junto a la determinación de dos líneas de autoridad sobre los GN (una correspondiente al PGN y la otra a las supervisión y conducción escolares) dibujaron condiciones para la potencial vulnerabilidad de cada GN frente a los abusos de poder y las tensiones entre las áreas y organizaciones involucradas cuya concreción en el caso obstaculizó el sostén y el funcionamiento del EEA que se había constituido.

Dentro del ámbito organizacional conformado por el PGN, la Escuela X y el CC tres tipos de condiciones obstaculizaron el sostén y la consolidación del EEA constituido en el GN caso.

Por una parte, lo hicieron las situaciones institucionales de tensión y conflicto ligadas a los reclamos de las autoridades políticas, los cambios de conducción, las disputas por el ejercicio del poder y la pugna entre modelos de funcionamiento que estas organizaciones atravesaron en su interior y en sus relaciones, a lo largo del año. Como hubo oportunidad de ver, los desacuerdos y las desavenencias entre los actores, al interior de cada organización y entre ellas, llevaban al endurecimiento de las normas existentes y a la imposición y superposición de nuevos requisitos y pautas al GN caso (permisos para el ingreso al GN, autorizaciones para la asistencia al CC, prohibiciones en la comunicación, negativa a recibir los niños sin el maestro, entre otras). De esta manera redujeron sus márgenes de autonomía limitando, con ello, su funcionamiento como EEA.

Por otra parte, lo hizo el carácter restringido e inestable de los movimientos progresivos y los movimientos institucionales predominantemente regresivos en la relación del GN caso con las organizaciones que se expresaron en las distorsiones y las confusiones en la comunicación; la percepción de las dificultades como inmodificables; las respuestas estereotipadas y la falta de imaginación para formular y resolver los temas de preocupación (la distribución de las responsabilidades y la definición de las competencias respecto al ingreso y la salida de los niños del GN y a la articulación y el retorno a la escuela). Asimismo, se expresaron en la burocratización y la manipulación por parte de las autoridades y el sometimiento o el rechazo impulsivo de maestros y niños.

Por consecuencia, se observó una disminución de los márgenes de acción y decisión del maestro y de la colaboración de los actores, en simultáneo con la avanzada de unos sobre las áreas de competencia de los otros. Este endurecimiento de la zona porosa volvió más vulnerables los límites que resguardaban el funcionamiento del GN de las intervenciones externas.

Los comportamientos institucionales regresivos hacia el GN caso aparecieron justificados por las reservas de los actores respecto al potencial de los niños para aprender, la idea de que necesitaban ser “puestos en forma” antes de regresar a la escuela, el carácter “excepcional” atribuido a las condiciones del GN juzgadas positivas y la conclusión de que sólo la escuela probaría sus posibilidades de aprender como el resto de los alumnos. Las mismas concepciones servían, además, a la desvalorización de las dinámicas educativas desplegadas en el GN y, con ello, a la deslegitimación de los resultados que los niños iban logrando a través suyo. Por eso aquí se las consideró condiciones culturales adversas a la existencia de un EEA.

Por último, las conductas de carácter cruel -en tanto ligadas a dañar a otro- efectuadas por algunos actores sobre los niños (el profesor de dibujo castigando a Cristian B y Cristian J; el maestro suplente con el maltrato verbal y la profesora de educación física rechazando cualquier opción de contacto con ellos) se han identificado como condiciones personales adversas a la consolidación del EEA pues minaban el sentimiento de confianza en sí mismo, en el medio y en los docentes, que el niño estaba instalando lentamente.

A modo de conclusión se propone que estas condiciones y movimientos obstaculizaron el sostenimiento y la consolidación de un EEA en el GN caso debido a que amenazaron e incluso interrumpieron la continuidad de algunas de las condiciones y movimientos favorables al mismo (la accesibilidad de ingreso al GN; la doble ubicación política organizacional; la legitimación procedente de determinadas figuras con relevancia en la historia, entre otras). También por cuanto implicaban el desconocimiento de su valor educativo y conllevaban la falta de reconocimiento al niño por sus aprendizajes, al punto de negarlos como tales. A la vez que su combinatoria concurrió a activar e intensificar el núcleo dramático jugado bajo los términos de un dilema entre aprender, insertarse en un espacio educativo institucionalizado y volver a fracasar, según el modelo escolar o según la propuesta alternativa al mismo.

De acuerdo a los análisis efectuados, la activación y la intensificación de este núcleo componen las condiciones institucionales del GN que limitaron el aprendizaje, la instalación de la confianza y el desarrollo de la autonomía de los niños para hacerlo, debido a su impacto crítico sobre la dinámica de la acción y sobre las personas del grupo.

Como abundan los materiales presentados en los últimos capítulos, ante la agudización del dilema, el maestro reforzaba las exigencias de ajuste al modelo escolar, se impacientaba ante las dificultades y las equivocaciones de los niños y parecía más atormentado por las dudas respecto al sentido de su acción y a las decisiones a tomar respecto a las trayectorias. Mientras que en los niños reaparecían las inhibiciones en la expresión, la resistencia a la comunicación, el rechazo de las propuestas y la inseguridad para actuar autónomamente observadas durante el primer tiempo del devenir en el GN. La retroalimentación establecida entre estas conductas dificultó la salida de ellas incrementando el malestar entre los integrantes del GN y la tensión respecto a los temas que los preocupaban (los contenidos y las consignas de aprendizaje, las evaluaciones, el retorno a un grado común).

Según fue posible estimar, este movimiento trabó, desde el interior del GN, el desarrollo de las condiciones y los movimientos que hacían del GN un EEA, obstaculizó su consolidación y puso en riesgo la continuidad de su sostenimiento como tal; limitando el alcance de los logros en el aprender, la confianza y la autonomía que estaban logrando los niños.

5. Aportes del estudio del GN caso para pensar acerca de las posibilidades que tienen las alternativas educativas a la escuela convencional, ubicadas en el sistema educativo, de favorecer que los niños con experiencias de fracaso escolar aprendan, instalen la confianza en su aprender y desarrollen la autonomía para hacerlo

Con base en la exposición presentada, se piensa que una alternativa educativa tiene posibilidades de favorecer el aprendizaje de niños con experiencias de fracaso escolar, la instalación de la confianza en su aprender y el desarrollo de la autonomía para hacerlo, cuando se van dando y conjugando condiciones y movimientos cuya sostén y consolidación en el tiempo parecen claves para dar continuidad a los resultados alcanzados.

A partir de los fundamentos provistos por el estudio de caso, se estima que la ubicación de la alternativa en el sistema educativo constituye una de las principales fuentes de límites y obstáculos al despliegue de sus posibilidades. En especial debido a la amenaza que porta para la perpetuación de las estructuras organizacionales establecidas.

En cuanto al primer asunto, el caso aportó la identificación de condiciones y movimientos favorables al aprendizaje de los niños, que pueden estimarse potencialmente en otras circunstancias y cuya diferenciación por niveles (institucional, organizacional, grupal, interpersonal e individual) ha dado cuenta de la complejidad que reviste el problema del fracaso escolar y el de las alternativas diseñadas en respuesta al mismo.

Esta complejidad también se testimonia en que las relaciones de intermediación suscitadas entre las condiciones y los movimientos observados han concurrido a su generación misma y a su sostenimiento.

Asimismo, el estudio mostró el curso de emergencia, configuración y desarrollo que siguieron tales condiciones y movimientos y las relaciones entre ellos, para constituir un EEA en el GN caso. En esta línea brindó descripciones puntuales sobre los procesos implicados en la producción de resultados, en su operación como condiciones de enriquecimiento y continuidad del espacio constituido y en su contribución a la obtención de nuevos logros.

De estos hallazgos surge la pregunta por la relevancia del “timing” o de los tiempos en el devenir de la dinámica para que se concrete el potencial de una alternativa educativa en el sentido propuesto aquí.

Respecto a la segunda cuestión, el estudio del GN caso permitió deslindar condiciones y movimientos adversos a la definición, continuidad y consolidación de las condiciones y los movimientos que se fueron mostrando favorables a la existencia de un EEA donde los niños podían aprender, instalar la confianza en su aprendizaje y desarrollar autonomía para hacerlo.

Aunque las dificultades operaron en los diferentes niveles bajo análisis, el caso abundó en evidencia sobre la gravedad del impacto que tenía la dinámica con la escuela para limitar los alcances referidos.

Este elemento proveyó los indicios para plantear que una de las principales fuentes de limitaciones y obstáculos a la actualización de las posibilidades del GN como alternativa educativa se hallaba en su ubicación dentro del sistema educativo, más precisamente en su inserción y relación con la escuela como organización idiosincrásica. Este fenómeno se asocia, desde la perspectiva de análisis tomada aquí, a la amenaza que porta una alternativa educativa como analizador de los fracasos, las perversiones y la inercia de las estructuras convencionales establecidas. En ese sentido, se ha propuesto leer las limitaciones interpuestas al despliegue de su potencial educativo, como defensas en respuesta a una posibilidad de cambio.

CAPÍTULO 19 NOTICIA SOBRE LOS NIÑOS Y EL MAESTRO DESPUÉS DE LA INVESTIGACIÓN: 2007 - 2009

Este capítulo presenta las noticias sobre la continuación de las trayectorias de los integrantes del GN caso, niños y maestro. En primer lugar se informa la resolución del destino escolar 2006 y la continuación de la trayectoria de cada niño, haciendo foco en la experiencia de Jhonny. En segundo lugar se da cuenta de la continuación de la trayectoria de formación y profesional del maestro. Por último, se someten a consideración algunos comentarios derivados de la información disponible.

1. La resolución del destino escolar 2006 y la continuación de la trayectoria de los niños del GN caso

A lo largo del año en que la investigadora permaneció en el GN, 12 niños lo transitaron. En este apartado se presenta, por niño, una síntesis de su trayectoria hasta el ingreso en el GN caso en el año 2006 –detallada en el Capítulo 8-, las opciones en juego al concluir este año, su resolución y las noticias recabadas acerca de la continuación en el sistema. Luego se brindan algunos elementos más sobre la experiencia de Jhonny.

Carlitos

Carlitos ingresó a primer grado en el año 2002, con 7 años de edad y un año de atraso según la norma. Ese año repitió. En el 2003 repitió nuevamente.

En el año 2004 la mamá, aconsejada por su cuñado, se acercó al distrito escolar donde le indicaron la inscripción en el GN del turno mañana, con el maestro JC. En el 2005, Carlitos pasó al GN del turno tarde junto a M. En el año 2006, con 10 años de edad, daba comienzo a su tercer año en GN y al segundo año con M que lo tomaba como un tercer grado de la escuela común.

En diciembre de 2006, luego de 3 años en GN y dos con M, éste comunicó a su mamá la promoción a 4° grado. Al hacerlo le llamó la atención sobre la necesidad de mayor seguimiento de las tareas escolares desde la casa. También le recalcó que si deseaba pasar a Carlitos a una escuela más cercana debía inscribirlo para no quedarse sin vacantes. Al mismo tiempo, M solicitó a la asistente que efectuara esa gestión mediando entre las supervisiones de los distritos escolares, pero su pedido fue rechazado.

En el 2007, M procuró comunicarse telefónicamente con la familia de Carlitos y sólo supo que se habían mudado.

Julieta

Julieta nació en 1994, abandonó primer grado dos veces debido a una enfermedad y luego, a consecuencia del ausentismo reiterado. En el año 2004 ingresó con 9 años de edad al GN del

turno mañana con el maestro JC. En el 2005, pasó al GN del turno tarde con M. Durante ambos años se ausentó reiteradamente y por semanas completas. En el año 2006, con 10 años de edad, inició su tercer año en GN y el segundo con M, que se lo programó como tercer grado de la escuela común.

En diciembre de 2006, M acordó con la mamá de Julieta el retorno a la escuela común en 4° grado, remarcándole que asistiera a clase regularmente.

Durante el año 2007, Julieta, con 11 años de edad, cursó 4° en una escuela de provincia de Buenos Aires. La niña llamaba a M para contarle cómo le iba. Al cierre del ciclo le informó que había promovido y en 2008 pasaba a 5° grado en la misma escuela.

Cristian J

Cristian J ingresó a segundo grado de la Escuela X en el año 2005, con 8 años de edad. La maestra se dio cuenta de que no sabía leer ni escribir y así descubrieron que nunca había ido a la escuela. Entonces fue derivado al GN del turno mañana con el maestro JC. En el 2006, con 9 años, pasó al GN caso con M.

En diciembre, M propuso a la asistencia de PGN que Cristian J continuase un año más a su cargo pero la asistente insistió con la integración en la escuela. M tomó al niño las evaluaciones finales y sugirió su ingreso a 3° grado de la Escuela X. La conducción desestimó esta posibilidad y junto a la asistencia de PGN acordaron derivarlo a Boletín Abierto. Cristian J fue evaluado en diciembre y en febrero. Finalmente se decidió que permaneciera en el GN de M en el año 2007. En el año 2008, luego de 3 años en GN y con 11 años de edad ingresó a 4° grado de la Escuela X donde continuaba su trayectoria.

Cristian B

Cristian B debió interrumpir la asistencia a primer grado en una escuela de Bolivia, su país natal, debido a que, después de sufrir un ataque de epilepsia, el maestro se negó a recibirlo. En el año 2005, por derivación de la psicopedagoga del CC, ingresó con 11 años de edad al GN del turno mañana con el maestro JC. En el año 2006, con 12 años, iniciaba su segundo año en GN y el primero junto a M.

En diciembre, M acordó con la asistente del PGN que el niño continuase allí hasta completar la escolaridad pues de lo contrario debía enviárselo a una escuela de adultos en turno noche. De modo que completó el año 2007 en el GN del turno tarde.

Erwin

Erwin nunca había asistido a una escuela. En el año 2005, cuando su hermano mayor fue derivado desde la Escuela X al GN y supo que Erwin también podía asistir, ingresó al GN con 8 años de edad, en el turno mañana a cargo del maestro JC. En el año 2006, pasó al GN caso junto a M.

Como hizo con Cristian J, en diciembre M propuso que Erwin siguiese con él pero la asistente reclamó la integración escolar. El niño realizó las evaluaciones finales y M sugirió su ingreso a 3° grado de la Escuela X. La conducción desestimó esta posibilidad y junto a la

asistencia de PGN lo derivaron a Boletín Abierto²⁹⁵. Luego de atravesar las instancias de diciembre y febrero, se decidió que en el año 2007 permaneciera en el GN de M. En el año 2008, luego de 3 años en GN, 2 de ellos con M, Erwin ingresó con 11 años de edad a 4° grado de la Escuela X donde continuó su trayectoria.

Lucas

En el año 2002 Lucas ingresó a primer grado de la Escuela Y con 6 años de edad y repitió. En el 2003, le asignaron una maestra de apoyo que dejó de trabajar en el establecimiento y Lucas volvió a repetir. Durante los años 2004 y 2005, el niño se negó a asistir a la escuela. Cuando la mamá fue a inscribirlo en la Escuela para el nuevo ciclo, lo derivaron al GN de la Escuela X. Su hermana la animó pues sus dos hijas habían retornado a la escuela gracias a M. En el año 2006, Lucas ingresó con 9 años al GN a cargo de M.

En diciembre de 2006, M comunicó su promoción a 3° grado. La asistente se ocupó de gestionar el pasaje a la Escuela Y. En el 2007, transcurrido el primer mes de clases, la conducción “devolvió” al niño al GN del establecimiento debido a su mala conducta.

Deisy

En el año 2003, Deisy ingresó con 7 años de edad a primer grado y dejó de asistir. En el año 2004 completó el ciclo y repitió. En el 2005 fue promovida a segundo grado, con recomendaciones de mejorar su conducta. En el 2006 su mamá no consiguió vacante en ninguna escuela del distrito y, por la mediación del párroco de la Capilla del CC, ingresó con 9 años al GN de M.

En diciembre, Deisy realizó las evaluaciones finales y fue aceptada en 4° grado de la Escuela X, como propuso M. En el 2007, inició el curso con 10 años cumplidos. Transcurridas las primeras semanas, la maestra solicitó la evaluación del Equipo de Orientación Escolar debido a la mala conducta de la niña. Pero el EOE determinó que no mostraba ningún tipo de dificultad para proseguir en el grado común. La mamá se acercó a M y acordaron que Deisy asistiría por la tarde para conversar con él. Luego de algunos encuentros, Deisy mejoró su comportamiento y rendimiento en la escuela. En el 2008 pasó a 5° grado.

Ramón

Ramón, que nunca había asistido a la escuela, ingresó en el año 2006 al GN a cargo de M, con 6 años de edad y por mediación de la directora y el portero del CC.

En diciembre de 2006, el maestro propuso que continuara segundo grado en la Escuela X pero la conducción del establecimiento rechazó la sugerencia. En el 2007, el niño inició primer grado pero dejó de asistir por la mudanza de la familia al Gran Buenos Aires y ya no se tuvieron noticias suyas.

Pablo

²⁹⁵La repetición o promoción del grado no se define en el mes de diciembre sino que el niño es evaluado nuevamente en febrero del siguiente año lectivo para determinarlo.

Pablo promovió segundo grado en el año 2005 con 8 años. En el 2006, el cursado de tercero se vio interrumpido por la mudanza familiar. A mediados de ese año su papá se acercó al CC y por la intervención de su directora ingresó al GN de M con 11 años de edad.

En el año 2007 continuó su trayectoria en 4° grado de la Escuela X.

Jhonny

Jhonny perdió el año de ingreso escolar a consecuencia de la separación de sus padres y el posterior abandono de su mamá que dejó de tener contacto con él y su hermano, desde cuando quedó al cuidado de su abuela paterna. Al año siguiente, no fue aceptado para ingresar en primer grado de la Escuela Y por carecer de documento nacional de identidad. En el 2004 su abuela y tías acudieron al director A de la Escuela X en busca de opciones educativas. Siguiendo su consejo, a fines de agosto, Jhonny ingresó con 8 años en el GN del turno tarde a cargo de M en el CC. En el 2005 permaneció en el mismo GN ausentándose reiteradamente por períodos de 2 a 3 días debido a su bronco espasmo y a las dificultades atravesadas por la familia. M solicitó su evaluación al Equipo de Orientación Escolar. En el año 2006, Jhonny inició su tercer año en el GN con 9 años de edad. El maestro tomó el período anterior previo a modo de aprestamiento o preparatorio para planificar este ciclo como primer grado de la escuela común.

En diciembre de 2006, luego de tres años junto a él, M estimó que al niño podía ayudarlo un cambio de ámbito y docente y fue avalado por la asistencia de PGN para promoverlo a segundo grado. Una vez informada, la abuela se acercó a la Escuela Y para inscribirlo pero la rechazaron por falta de vacantes. Entonces M le confirmó que debían aceptarlo pues esta escuela tenía comprometidas las vacantes para los niños que procedieran de GN, indicándole que lo citara a él mismo de referencia si era necesario.

El último día de clases del 2006, luego de entregar los obsequios al resto de los niños, sólo quedaban en el aula M y Jhonny. Jhonny expresó su deseo de permanecer en el GN y M sonrió. Luego le entregó a Jhonny las plasticolas de colores, un libro de cuentos y el juego del memotest, para jugar en las vacaciones y conservarlo como recuerdo; señalándole que se llevaba estos regalos por quedarse último esa tarde.

El aula vacía, sólo y solos los tres, tiene un aspecto extraño... recuerdo que somos los únicos tres que comenzamos en el 2004 de una u otra manera nuestra conexión con el G.N.

M, sentado desde el escritorio (mezcla de melancolía, extrañeza en su voz) -¿Y Jhonny se va para la Escuela Y? (tono afirmativo, formal) Jhonny C (apellido) en la Escuela Y

Jhonny se ríe y mueve la cabeza, mirando hacia abajo como diciendo "mira a lo que hemos llegado".

Con M nos miramos enternecidos y conmovidos, como tristes al mismo tiempo. M (animando) -¿está contento Jhonny con la escuela? ¿Está feliz?

Jhonny lo mira sonriendo y con la mirada inconclusa, como si le preguntara "¿te digo?", finalmente serio responde -No.

M se levanta -¿va a venir Elías? (su hermano)

Jhonny luego de unos segundos, responde con la cabeza baja "Si".

M se acerca (animado) -¿te acordás de Jhonny, Cecilia?

Sonríó mirándolo -sí, tenía la cabeza con unos rulos...

M sonríe y Jhonny también, M le acaricia la cabeza -¡cortate el pelo cabezón! Y portate bien, pasa a saludarme, eh.

M se para frente al armario y me mira (voz más baja, aunque tal vez Jo puede oírlo) -si no, si tiene problemas allá, que venga de nuevo acá le voy a decir a la mamá...

Luego le acerca el memo test a Jhonny (buen tono) -¿Querés llevarlo para jugar en las vacaciones y de recuerdo?

Jhonny luego de unos segundos (tono contento como si lo estuviera controlando) -si.

Así M le dará un libro de cuentos, su carpeta de dibujo y las plasticolas de colores (animado) -mire Jhonny por quedarse más...

Jhonny sonríe, le doy una bolsa y va guardando uno por uno, mirándolos como si ya disfrutara cada uno de los regalos.

Llega la tía a buscarlo y M le explica cuando debe retirar el boletín en la Escuela X donde él estará lunes y martes de la semana próxima, también le explica que Jhonny lleva unos juegos y colores para usar en las vacaciones. Jhonny nos saluda con un beso y se va." (15/12)

(Fuente: crónicas de clase)

En el 2007, Jhonny ingresó con 10 años de edad a segundo grado en la Escuela Y. Transcurrido el primer mes de clases, la docente se quejó de la mala conducta del niño que – según sus dichos- saltaba por los bancos, no permanecía quieto y no trabajaba. El director del establecimiento planteó que no podía permanecer en el grado y debía retornar al GN allí o en la Escuela X.

En mayo, Jhonny reingresó al GN del turno tarde de la Escuela X, junto a M que lo encontró “*para atrás*”. Desde su mirada el niño se mostraba inquieto y había perdido pautas de comportamiento y capacidades de trabajo ya desarrolladas.

Jhonny manifestó desagrado con respecto a la experiencia en la escuela, señalando que no le había gustado porque las maestras gritaban y el aula estaba sucia con los restos de las meriendas en el piso. En ese momento se le solicitó la elaboración de una fábula sobre lo vivido. Su título es “Cristian perdido” y transcurre en una isla.

Personajes: El profe (tortuga); Deisy (pescado); Mis compañeros (caballos); Jhonny (caballo); Cecilia (paloma)

Cristian se pierde y no lo encontraban. El pescado Deisy va nadando hasta la otra orilla y la paloma Cecilia volaba. La tortuga profe iba caminando. El caballo Erwin vio que había un pedazo de pelo y escuchó, buscó al caballo Jonny para ir a ver. Encontraron al caballo Cristian tirado y golpeado, arreglaron una planta y la pusieron para subir al caballo Cristian y llevarlo.

Lo llevábamos al agua para que se lave. Vino la tortuga profe y lo curo: le puso una venda.

Después empezó a caminar pero no podía correr, rengueaba... Después se le iba curando. Ya se curó y dijo que nunca más iba a correr por las montañas.

(Fuente: fábula narrada por Jhonny)

Esta fábula difiere de las producidas por Jhonny durante el 2006. Aquí un niño se pierde y daña y es el maestro quien lo cura, sana, ayuda restablecerse de una herida y con ello, a tener fuerzas y posibilidades de acción nuevamente. Mientras que en las fábulas anteriores, como hubo

oportunidad de ver en el Capítulo 17, era el maestro, aunque por error, quien devoraba a los niños o los lastimaba.

En ambos relatos el grupo cumple un papel positivo. En el último, al ocuparse de la búsqueda y rescate del integrante que faltaba. En los anteriores, denunciando al maestro e impartiendo justicia al expulsarlo por la seguridad de sus miembros.

De esta fábula se destaca además que el evento sufrido por el personaje, al alejarse hacia otros terrenos, tiene consecuencias y su recuperación no es inmediata a pesar de las atenciones dispensadas por el maestro y el grupo. Por el contrario, lleva un tiempo, es gradual y deja una consigna: nunca más correr por las montañas.

A mediados de este 2007, el Equipo de Orientación Escolar realizó a Jhonny la evaluación que el maestro había requerido en el 2005, y recomendó derivarlo a una escuela de recuperación. M acordó con la asistente de PGN que era preferible que Jhonny permaneciera en GN y culminara allí su trayectoria.

Durante el resto del ciclo lectivo se incrementó su ausentismo. Ese año falleció el abuelo paterno de Jhonny y su padre tuvo un grave accidente que requirió la atención intensiva de la abuela.

En el 2008, como estaba previsto, Jhonny prosiguió su quinto año en el GN del turno tarde de la Escuela X con 11 años de edad. Ese año enfermó y falleció su abuela, quien lo había cuidado desde pequeño.

2. Continuación de la trayectoria de formación y profesional de M

La trayectoria escolar y de formación y la trayectoria profesional del maestro hasta el año 2006 inclusive se han reconstruido con detalle en el Capítulo 8.

Allí se refirió, en cuanto a la trayectoria de formación, que en el 2006 M había iniciado el Profesorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Católica Argentina. Durante el 2007, rindió los exámenes finales de las materias cursadas pero no se inscribió a las siguientes. En cambio comenzó la carrera de Maestro Bibliotecario a distancia. Además, concursó y fue aceptado en el Coro Municipal de la Ciudad de Buenos Aires. Aunque lo abandonó por falta de tiempo.

Con respecto a la trayectoria profesional, en el año 2007, M informó que había ganado un concurso para la dirección de una escuela primaria pero no lo tomó pues la alternancia horaria le impedía seguir como maestro del GN. Entonces asumió como docente de primer grado en el turno mañana de una escuela situada en una villa de emergencia del oeste de Gran Buenos Aires. Mientras que en el turno tarde continuó a cargo del GN.

Durante este año, también continuó con la suplencia como profesor de geografía y consiguió otra como bibliotecario en el turno noche de un establecimiento de nivel medio.

En el año 2008, ganó el concurso y se desempeñó como Coordinador Pedagógico Zonal de las Colonias de verano, municipales de nivel inicial. Las coordinaciones zonales se distribuyen en los barrios de Ciudad de Buenos Aires y están conformadas por equipos interdisciplinarios

(especialistas en recreación, licenciados en ciencias de la educación, profesores de educación física, maestros), lo cual le resultó ampliamente enriquecedor.

Al comenzar el año, el maestro estaba a cargo de segundo grado en el turno mañana de la misma escuela de provincia y continuaba como docente del GN en el turno tarde. El nuevo equipo de conducción de la Escuela X consideró que era inseguro y problemático que el maestro trabajase en el barrio y recibiera a los niños en un edificio no escolar. Por eso, no obstante su resistencia, lo conminaron a dejar el aula del CC. En el establecimiento no contaban con aula propia y les asignaron el laboratorio, especialmente incómodo por carecer del mobiliario adecuado (los niños se quejaban por pasar toda la tarde en los altos bancos sin respaldo y no disponían de armarios donde guardar los materiales). En el mes de septiembre, M solicitó licencia como docente de GN y tomó el cargo de director en una escuela de provincia.

Al año siguiente, 2009, logró la titularidad en Ciudad de Buenos Aires como maestro de grado en la Escuela X. A cargo de segundo grado en el turno tarde decidió recibir además al grupo de GN que aún no contaba con maestro.

3. Comentarios

La información disponible sobre la continuación de las trayectorias de los niños, el maestro y el GN mismo ha permitido derivar algunos comentarios y preguntas que enseguida se someten a consideración.

En el Capítulo 8, el maestro fue descrito como un “buscavidas” del sistema educativo debido al recorrido nómada por las ofertas permanentes y las oportunidades de “ocasión” laborales y formativas. La escucha de su relato llevó a pensar que este movimiento entre organizaciones, posiciones y niveles, para dar curso a sus proyectos, fue alejándolo del grado en la escuela primaria común. Durante los últimos años, si bien M siguió asumiendo el cargo de maestro en el primer ciclo, sus prioridades, intereses y satisfacciones parecieron girar, en cambio, alrededor de las propuestas de conducción y coordinación (escuelas, colonias) y de apoyo, donde la enseñanza de contenidos se articulaba con otras funciones (GN, biblioteca) o se dirigía a otros destinatarios (los adolescentes). Así procuraba, según sus dichos, hallar vías para desarrollar sus proyectos, enriquecerse y seguir creciendo como persona.

A través de estas incursiones, M sostuvo su pertenencia al GN eligiéndolo sobre otras opciones laborales (dirección), a pesar de las adversidades (la salida del CC y la falta de un aula propia en el edificio escolar) e incluso más allá del cargo formal (recibiendo a los niños de GN en su segundo grado común). Un lugar desde donde apareció nuevamente como un persistente “encuentra vidas” para sus alumnos (procurando concretar la inscripción de los niños en una escuela, conversando con Deisy para acompañarla en el pasaje al grado común, recibiendo a Jhonny en el GN y comprometiendo su graduación allí).

En cuanto a los niños, el carácter incompleto e impreciso de la información sobre las resoluciones y la continuidad de sus trayectorias y su fuente informal pueden asociarse a la falta de un plan de acompañamiento y seguimiento de los niños una vez que salen del GN para insertarse en un grado común. En su lugar se encontró al maestro ocupado, por iniciativa propia o en respuesta a la demanda de las familias, en garantizar la inscripción en el grado común; controlar el

inicio del nuevo ciclo lectivo, asistir frente al impacto de las clases escolares y recibir a quienes no tuvieron éxito en la escuela.

La indagación a lo largo de estos años proporcionó datos de los niños que prosiguieron en el GN junto a M, para insertarse luego en la escuela. En cambio, a los demás se les perdió el rastro desconociendo, en el mejor de los casos, la promoción del grado común, y en el peor, una nueva deserción, quizás esta vez, definitiva.

Este relevamiento ha brindado materiales que abren la pregunta acerca del tiempo. Dicho cuestionamiento halla sus fundamentos en la normativa de PGN, que fija dos años como límite de la estancia en el GN. Luego, en las consideraciones de M para resolver los “destinos escolares” en diciembre del 2006, cuando propuso la inserción en el grado común para quienes habían permanecido dos o más años junto a él. También para quienes habían llegado al GN desde un abandono temporario o interrupción breve de la escolaridad. Mientras que, para los niños que habían atravesado el primer año allí, tenían sobre edad y carecían de experiencia escolar, propuso que siguieran un año más a su cargo. La pregunta se desprende, finalmente, de las resoluciones efectivas de las trayectorias atendiendo la cuestión de la “mala conducta” del niño en la escuela, su superación o intensificación, el rendimiento y la promoción y los avances más amplios en el desempeño.

En ese sentido se trata de la pregunta acerca del tiempo que reclama, en cada niño, el desarrollo de las posibilidades de aprender; la instalación de la confianza en ellas y la conquista de la autonomía para desplegarlas. Por consiguiente refiere al tiempo que toma la experiencia de cada niño en el GN como condición de su funcionamiento como un EEA. En contrapartida, se impone la pregunta por sus tensiones con el tiempo que se estima conveniente para retornar a la escuela y por las concepciones subyacentes a dicha determinación.

Para finalizar, la información sobre el GN del turno tarde de la Escuela X muestra la pérdida de condiciones que fueron identificadas como constitutivas del EEA. Entre ellas, la doble ubicación en el sistema educativo y fuera del mismo y la disposición de un aula propia, a las cuales se enlazaban otras condiciones y movimientos favorables, como hubo oportunidad de ver. En ese sentido se cuenta con materiales para plantear, a nivel conjetural, el devenir de un “Tiempo de desmantelamiento del GN como EEA y de abandono de los niños y el maestro”.

Tercera Sección: La tesis sostenida y la vuelta al problema. Sobre los posibles e imposibles, en el sistema educativo

CAPÍTULO 20 EXPOSICIÓN DE LA TESIS, APORTES Y NUEVOS INTERROGANTES

Este capítulo presenta la tesis que se defiende y los aportes y nuevos interrogantes emergentes de la investigación sobre la que dicha tesis halla sus fundamentos.

1. Exposición de la tesis

Los resultados de esta investigación que versa sobre *“Respuestas y Espacios Alternativos al Fracaso escolar: sobre los posibles e imposibles, en el sistema educativo. El caso de una respuesta-espacio educativo alternativo en Ciudad de Buenos Aires”*, permiten sostener como tesis las proposiciones que siguen:

I. **Sobre las condiciones y los movimientos que posibilitan que en una Respuesta Educativa Alternativa se constituya un Espacio Educativo Alternativo.**

En una Respuesta Educativa Alternativa (REA) puede constituirse un Espacio Educativo Alternativo (EEA) si se combinan un conjunto de condiciones y movimientos que, estableciendo relaciones de intermediación, operan como requisitos recíprocos.

1. Las **condiciones socioculturales del medio externo** concurrentes a ello consisten en la necesidad de educación formal en los niños, su demanda efectiva, la presencia de actores sociales que faciliten, de alguna manera, el acceso a la REA y la de familias que acompañen a los niños una vez recibidos allí. A ellas se articula el conocimiento y las referencias que estos actores y los destinatarios manejen acerca de la REA como un buen espacio para aprender y del maestro a cargo como una persona interesada por los niños y responsable en su cuidado y enseñanza.

2. Las **condiciones políticas y organizacionales** comprenden, en principio, la ubicación de la REA en diferentes organizaciones del sistema educativo y el medio externo. Luego, la pertenencia a un proyecto que fije su localización fuera de un edificio escolar, la formación de grupos pequeños no graduados y la suspensión de la correspondencia entre el ciclo lectivo anual y el ciclo de grado. También, la referencia a un marco regulatorio laxo en la definición de los derechos y las obligaciones de la REA y de las organizaciones educativas y sociales involucradas en su funcionamiento. De manera que en su conjunto contribuyan al acceso a recursos materiales y humanos formalmente asignados; al contacto con diferentes colaboradores y a la operación en simultáneo de diferentes marcos de referencia que amplíen los márgenes de acción y decisión de la REA. Por último, su conjugación con un proyecto de igualdad y justicia educativa con fuerza para generar creencia acerca de la REA como un espacio donde se hace posible cumplirlo y con figuras que se constituyan en sus referentes y fuentes de legitimación.

3. La generación y el funcionamiento de un EEA en una REA también parece requerir la existencia de una zona porosa entre dicho espacio y el medio externo, que cumpla funciones de filtrado y adaptación de las intervenciones de las distintas organizaciones de inserción resguardando su medio interno. Este espacio social puede configurarse cuando están dadas las condiciones políticas organizacionales señaladas y se moviliza una dinámica en la que aparecen los actores de las organizaciones dispuestos a colaborar y el maestro de la REA toma los márgenes de decisión y acción disponibles para aumentar su autonomía de funcionamiento.

4. El maestro a cargo de la REA puede operar como una condición clave para su existencia al optimizar las condiciones del medio externo y dar forma a las condiciones del medio interno que lo constituyen como tal. Para incidir en este sentido es preciso que las condiciones del medio se hallen establecidas. Luego, que el maestro apele estratégicamente a dichas condiciones para optimizarlas y mantener los márgenes de autonomía disponibles. También que la zona porosa cumpla con sus funciones sin sufrir restricciones significativas.

En estas condiciones el maestro puede desplegar un estilo que será favorable a la constitución del EEA si presenta, al menos, los siguientes rasgos.

- el compromiso con un proyecto educativo global que no se limite a lo escolar y apunte al desarrollo de las diferentes posibilidades e intereses de aprender para dar forma a un estilo propio y que se fundamente en la historia y situación de los niños, la lectura crítica de las organizaciones convencionales y los valores y la experiencia personales
- la articulación compleja entre enseñar y cuidar para hacer de la enseñanza, cuidado y del cuidado, enseñanza como modo de llevarlo adelante
- la seriedad como docente a cargo de la REA expresa en la dedicación puesta para desarrollar la acción, evaluar los resultados y reflexionar sobre la dinámica y las condiciones en juego
- el sostenimiento del niño, apoyado en la hipótesis de partida sobre sus posibilidades e intereses de aprender sin contar con evidencias previas al respecto, y en la convicción del valor de su existencia para la sociedad
- la protección de la relación establecida con el niño para su continuidad en el tiempo y ante los imprevistos del medio externo
- la ternura expresada en el buen trato dado a través de respuestas pertinentes y solícitas a las necesidades materiales y simbólicas de los niños, y de la mirada interesada, afectuosa y reconocedora de cada uno como sujetos singulares y sociales en crecimiento
- la firmeza, entendida como la coherencia entre su esquema de valores, su proyecto educativo, su modo de actuar y los comportamientos y los valores alentados en los niños; la presentación de sus fundamentos a ellos, tomándolos como interlocutores válidos, y la posición adoptada frente a los actores de las organizaciones y las familias
- la adaptación activa a cada niño y al grupo a través de una atención flotante sobre el suceder que le permita percibir las demandas manifiestas y no manifiestas, identificar los

cambios, interrogarse sobre sus acciones y adecuarlas a los obstáculos y las frustraciones que enfrenten los niños como a sus logros

- la elaboración de las dificultades, los eventos y los temas que provocan frustración, temor, ansiedad o sufrimiento, tratándolos mediante la palabra, devolviéndolos con significado a los niños y evitando descargar hostilidad y agresión sobre ellos, y la motivación de la comunicación sobre los cambios, las experiencias satisfactorias y los conocimientos en construcción.
- la confianza sólida en el niño y en sus posibilidades de aprender

II. Sobre las condiciones y los rasgos del movimiento interno de un Espacio Educativo Alternativo

1. Con la combinatoria e intermediación de las condiciones sociales, culturales, políticas y organizacionales, la condición de la zona porosa y la intervención de un maestro cuyo estilo se despliegue con los rasgos señalados es posible que *tomen forma y continuidad las condiciones y los rasgos del movimiento* que constituyen a un EEA como tal, haciendo posible que los niños aprendan, instalen la confianza en su aprender y desarrollen la autonomía para hacerlo.

La primera condición corresponde a la constancia de un **encuadre** del tiempo, el espacio y las acciones que establezca entre sus invariantes la hipótesis de confiabilidad en los otros y en el EEA; que funcione como objeto de apelación y fundamentación explícita por parte de los integrantes del grupo; que convoque al compromiso con su fin educativo y la cooperación para llevarlo adelante y que se convierta en un bien del grupo.

La segunda condición del medio interno deriva de la configuración de un **estilo de funcionamiento** que presente los siguientes rasgos.

- En cuanto a la organización y el empleo del tiempo diario: la estabilidad, la continuidad, la diferenciación funcional de momentos por tipos de acción (y la adaptabilidad al proceso grupal y al ritmo y estilo individual).
- En lo respectivo la organización y el empleo del espacio del aula: la ausencia constante de barreras para explorarlas y modificarlas y, gracias a ello, la existencia de oportunidades de adaptarlas para que operen como mediadoras de la acción.
- En el desarrollo de la acción, una secuencia caracterizada por la presentación explícita de los momentos que la componen; el mantenimiento de rutinas distintivas en cada uno y de la dirección que lo orienta. Así como por las posibilidades de que el niño modifique el ritmo y modo de llevarla adelante para adaptarla a sus necesidades, intereses y situación; explore nuevas opciones y exprese un estilo personal, alentado por el maestro y también por el grupo, con el paso del tiempo.

- En cuanto a las pautas para la acción: el orden, la responsabilidad, la atención, el interés, el empeño, la innovación, la tolerancia ante las dificultades, el cuidado por el proceso, la corrección y la belleza o bondad de los resultados. Si además estas pautas no se imponen arbitrariamente sino que se justifican, vigilan, aplican a objetos y situaciones diferentes a los de su definición inicial y enriquecen es posible que se conviertan en las constantes del encuadre caracterizado más arriba.
- En el abordaje de las dificultades y los eventos significativos, el predominio de una modalidad progresiva basada en la identificación y el planteo de aquello que afecta la acción o la dinámica, la búsqueda y la prueba de medios para tratarlo, la exposición de las consideraciones al respecto y la expresión de los sentimientos, la definición de las respuestas individuales y grupales; la referencia al encuadre y el intercambio sobre los procesos en curso y los resultados.
- En la comunicación, la referencia a la secuencia y las pautas de acción; el encuadre; las experiencias de aprendizaje, las dificultades y los eventos significativos; el uso de la meta comunicación ante los desacuerdos, el privilegio dado a las respuestas de aceptación y confirmación mutua favorables al pensamiento de cada integrante en el grupo.

La tercera condición del medio interno está dada por la configuración de una **cultura grupal** cuyas concepciones se organicen alrededor del valor del aprendizaje para el desarrollo personal, del EEA como un espacio bueno y con potencia para favorecerlo; de la confiabilidad del maestro y los compañeros y de la confianza y la autonomía en lo que respecta a sí mismo, y muestren coherencia con las invariantes del encuadre y los rasgos del estilo de funcionamiento.

La cuarta condición reside en el grupo cuando toma el encuadre, el estilo y la cultura del EEA como un bien común y asume su fundamentación y vigilancia, promoción y aplicación en diferentes situaciones y formas. A través del desarrollo de estas funciones puede esperarse que contribuya a sostener, transmitir y enriquecer las condiciones favorables al aprendizaje de sus integrantes, a la vez, probar su potencia para hacerlo.

Es posible que este modo de funcionamiento grupal aporte a la construcción de un modelo de grupo asociado al de custodia del espacio educativo, punto de referencia de la acción y espejo de una imagen de sí con potencia, y que este modelo de grupo oriente, codifique, anime y de continuidad al modo de funcionamiento con el que se articula.

2. En un EEA donde se halle garantizada, durante un tiempo suficiente, la concurrencia tanto de las condiciones y los movimientos que permiten su constitución en el marco de una REA, como de las condiciones y los movimientos que lo caracterizan como tal, y desplegadas las relaciones de intermediación entre ellas es posible que, a nivel individual, se produzcan los tipos de resultados que indican la existencia de dicho espacio a la vez que contribuyen a su continuidad. Ellos son

El establecimiento de una relación basada, primero, en la confianza con el maestro, sobre ésta, en la confianza en el EEA y por último, en la confianza con el grupo. También el desarrollo de un estilo propio expresión de la conquista de cierto nivel de eficacia y autonomía en la acción, de la

interiorización del encuadre como un marco de referencia constante del proceso personal, la apropiación del estilo de funcionamiento y del estilo de maestro. Puede esperarse que estos resultados concurren además a posibilitar el pasaje del niño de la dependencia de los controles y las ayudas externas, a la independencia para llevar adelante la acción en una manera satisfactoria y eficiente para sí mismo.

En estos casos, puede esperarse que las experiencias de satisfacción y logro en el aprendizaje aporten a la construcción de imágenes positivas sobre el medio y los otros, de conocimiento más objetivo sobre la acción y de proyectos que impliquen el aprendizaje y que se constituyan en pruebas de la potencia para aprender favoreciendo la instalación de la confianza en sí mismo y el desarrollo de la autonomía para hacerlo.

III. Sobre las condiciones y los movimientos que limitan las posibilidades de que en una REA se desarrolle y consolide un EEA

1. Sobre la contradicción que funda a las REA como estructurante del no cambio

1.1 Las REA cuyo propósito es la inserción del niño en la escuela común, portan una contradicción. Ésta consiste en proponer una organización con condiciones alternativas para favorecer el aprendizaje del niño a fin de que se inserte en una organización escolar con las condiciones convencionales bajo las que se produjo el fracaso.

1.2 De ella resulta la afirmación y la negación de la incidencia de las condiciones de la organización sobre el aprender del niño.

La afirmación opera al suponer que el niño con experiencias de fracaso escolar en las condiciones convencionales podrán aprender bajo condiciones alternativas. Este supuesto implica un cuestionamiento al potencial de impacto educativo de la organización escolar convencional.

La negación opera cuando se da por sentado que, las condiciones alternativas desarrollan un modo escolar de aprendizaje. En otros términos, al suponer que el cambio de las condiciones para aprender no genera cambios en los modos de desarrollar las posibilidades de aprender. Tampoco se tiene en cuenta, por lo tanto, que los modos alternativos de aprendizaje favorecidos en las condiciones alternativas pueden entrar en tensión con los modos convencionales de aprendizaje desarrollados en las condiciones escolares convencionales.

Se coopera así con el mantenimiento de la ideología defensiva según la cual los principales factores de fracaso escolar residen en el alumno y en su familia.

De esta manera, se preserva a la organización escolar de dos cuestionamientos. Uno concierne a la operación de sus condiciones convencionales como factores concurrentes a la determinación del fracaso escolar. El otro cuestionamiento refiere a su potencia como expresión de la institución educativa.

1.3 Al portar esta contradicción, este tipo de REA instala tanto las condiciones que pueden favorecer la generación y el funcionamiento de un EEA, como los elementos que pueden anular su potencia como tal.

1.4 Con lo cual, el sistema educativo instala una paradoja que sirve a su repetición e inercia al cambiar las condiciones en estas REA para garantizar que las condiciones convencionales de la organización escolar y el modo de desarrollo de las posibilidades de aprender al que ellas conducen, no cambien; exigiendo que los niños se adapten a ellas.

1.5 Cuando estas REA se rigen por un marco regulatorio que apunta a la diversificación de las áreas de competencia y define con laxitud las pautas para el ingreso y la salida de los niños a ellas y para su inserción en la escuela común, puede esperarse que aumente la vulnerabilidad de la REA frente a las tensiones con otras organizaciones del sistema disminuyendo los niveles de autonomía necesarios para sostener y consolidar el EEA allí constituido.

2. Sobre las concepciones y los funcionamientos organizacionales que refuerzan el no cambio

- Las concepciones de los actores implicados en una REA y los funcionamientos de las organizaciones relacionadas con ella pueden obstaculizar el desarrollo y la consolidación del EEA al amenazar o interrumpir las condiciones y los movimientos favorables al mismo, desconocer su valor educativo y no reconocer los aprendizajes alcanzados por el niño.
- Cuando las concepciones de los miembros de las organizaciones y de las familias acerca de la REA enfatizan las reservas sobre el potencial de estos niños para aprender y la idea de que sólo la escuela da pruebas fehacientes al respecto, puede esperarse un refuerzo de los modelos establecidos y, consecuentemente, una puesta en duda del valor educativo de la REA y de los aprendizajes logrados por los niños allí, que resulten adversos al desarrollo y la consolidación del EEA constituido en la misma.
- Los funcionamientos organizacionales regresivos asociados a las situaciones de tensión y conflicto político, cambios de conducción, disputas por el ejercicio del poder y pugna entre modelos de funcionamiento, que tienden a reforzar el no cambio pueden derivar en la reducción de la autonomía de la REA y en la suspensión de la colaboración que se le preste, limitando el desarrollo y la consolidación del EEA allí constituido.

3. Sobre la contradicción de las REA como estructurante de la experiencia del maestro y los niños de un EEA

- La contradicción fundadora de las REA, junto a las concepciones de los actores y los funcionamientos organizacionales que refuerzan el no cambio de lo establecido, pueden concurrir a activar e intensificar un núcleo dramático jugado bajo los términos de un dilema entre aprender según el modelo convencional e insertarse en la escuela pero volver a fracasar en el aprender según la propuesta alternativa. O aprender según la propuesta alternativa pero no insertarse en la escuela y volver a fracasar ante el modelo escolar convencional.
- En estos casos puede esperarse que su impacto crítico sobre la dinámica de la acción y su efecto estructurante sobre la experiencia de los niños y el maestro de la REA tiendan a

limitar y obstaculizar los procesos de aprendizaje en curso, la instalación de la confianza y el desarrollo de la autonomía de los niños para llevarlos adelante.

- Para el maestro, el dilema consiste en que si realiza su proyecto educativo global según su propio estilo contribuye a que el niño instale la confianza en sus diferentes posibilidades de aprender y desarrolle la autonomía para hacerlo, pero no contribuye a prepararlo para responder exitosamente a los requerimientos para insertarse en la escuela común. Con lo cual puede experimentar que está conduciendo al niño a un nuevo fracaso en el sistema educativo.

Mientras que, si prioriza la preparación del niño para insertarse en la escuela común siguiendo un modelo escolar convencional de desempeño docente, no contribuye a que el niño instale la confianza en sus diferentes posibilidades de aprender y desarrolle la autonomía para hacerlo. Con lo cual puede experimentar que está conduciendo al niño a un nuevo fracaso en su aprender. Entonces se ve compelido a renegar de su proyecto educativo y a inhibir rasgos de su estilo.

- En este contexto de sentido, desde la perspectiva del niño, el dilema podría formularse, como la pugna entre aprender según el modelo de la REA y sostener el espacio educativo constituido en ella pero no volver a la escuela que impone otros requisitos, persistiendo en el fracaso. O bien aprender e insertarse en el espacio escolar pero volver a fracasar en el modo de aprendizaje de la REA que lo proveyó de satisfacciones y reconocimientos.
- Con lo cual, estas REA al configurar el marco donde se constituyen y al mismo tiempo se ponen en riesgo los EEA que brindan las buenas experiencias de las que el niño fue privado pueden enfrentarlo a contradicciones y ambigüedades que le impriman a su experiencia la doble marca de lo siniestro y la impotencia, por una parte, y lo transicional y la potencia, por otra.
- En el maestro, esta situación puede intensificar las dudas sobre el valor de su proyecto y de su estilo y la desconfianza en el sistema educativo, generando un sentimiento de impotencia sobre los actos que realiza para favorecer el aprender del niño dentro del sistema y de desazón sobre la confiabilidad de sus posibilidades de aprender y desarrollarse dentro del sistema.

En el niño, puede reactivar la vergüenza de sí y la desconfianza en el sistema educativo y en el maestro; inhibiendo el incipiente desarrollo de la confianza y la autonomía para aprender dentro del sistema.

2. Reconsideración del problema, aportes y nuevos interrogantes

En lo que sigue se estiman los posibles aportes de la investigación efectuada, al campo de conocimiento en que se inscribe, y los nuevos interrogantes que se han derivado de ella.

2.1 Aportes

Las posibles contribuciones de esta investigación al campo educativo se han identificado a partir de la relectura del planteo que le dio origen, los fundamentos que la enmarcan, los resultados producidos en las diferentes etapas y las elaboraciones finales de la tesis que se sostiene. Enseguida se los presenta para su futura consideración y, según se desea, empleo.

Partiendo de la reciente conformación de la educación alternativa como un campo específico y (Raywid, 1998; Quinn y Poirier, 2006) y del estado de conocimiento actual (Vitar y Campani, 2000; Aron, 2003; Terigi, 2010); el problema y las preguntas que dieron origen a esta investigación pueden tomarse como aportes para construir ese campo y mostrar su relevancia y pertinencia actuales.

- El problema formulado en términos de las posibilidades que tienen las alternativas educativas, ubicadas en el sistema educativo, de favorecer que los niños con experiencias de fracaso escolar aprendan, instalen la confianza en su aprender y desarrollen la autonomía para hacerlo, llama la atención sobre las temáticas que configuran el panorama de intereses del campo. Entre ellas, las necesidades y problemáticas frente a las que se organizan las alternativas en el sistema, mostrando el protagonismo del fracaso escolar junto a su persistencia y extensión, los tipos de resultados que generan y las relaciones con las diferentes instancias del sistema (distritos, escuelas, etc).
- Las preguntas acerca de las condiciones y los movimientos que hacen posible que en una REA se constituya, desarrolle y consolide un EEA donde los niños con experiencias de fracaso escolar pueden aprender con confianza y autonomía; acerca de aquellas que caracterizan un EEA y aquellas que lo limitan contienen las principales preocupaciones de quienes intervienen e investigan en el campo, a saber, las condiciones que favorecen los aprendizajes que los niños, los adolescentes y jóvenes no logran desarrollar en las condiciones convencionales.

Dados los avances y los vacíos hallados en el campo de la educación alternativa, el diseño metodológico y las perspectivas teóricas de esta investigación revisten posibles aportes en tanto

- La opción por una investigación de base a través de un estudio de caso con un diseño cualitativo de enfoque clínico introduce un modo de abordaje diferente, poco habitual para un campo donde predomina la investigación aplicada y evaluativa mediante el estudio comparativo de casos con diseños experimentales y enfoques sistémicos (Blanco Guijarro y Messina Raimondi, 2000; Murillo Torrecila, 2003).
- Las perspectivas que informan teóricamente el estudio de las relaciones entre el fracaso escolar –como resultado y experiencia-; la REA –sus condiciones y dinámica- y el desencadenamiento de los procesos favorables al aprendizaje de los niños en los EEA, iluminan dimensiones y aspectos aún oscuros y no considerados en las investigaciones recopiladas sobre educación alternativa que proceden sobre todo de la didáctica, el análisis organizacional, la administración y política educacional, la sociología y la psicología.

El marco teórico de esta investigación, organizado según el modelo de inteligibilidad de Ardoino (2005), combina los fundamentos del psicoanálisis que corresponden a Winnicott y a Manoni; los del sociopsicoanálisis desarrollados por Mendel y los de la teoría de la acción pertenecientes a Barbier, como referencias básicas. Ellas se complementan con las lecturas realizadas desde el psicoanálisis, la psicología institucional, la psicología social y de la comunicación, junto a algunos trabajos de la sociología de inspiración comprensiva, clínica e institucional y a contribuciones puntuales del análisis institucional y de la didáctica.

Los conceptos procedentes de estas líneas fundamentan teóricamente la definición de las nociones de fracaso escolar, aprendizaje, REA y EEA; el análisis, la comprensión y la interpretación de la experiencia de fracaso escolar en términos de su impacto en la interacción, la posición social y el sí mismo del niño y del modo en que el niño llega a la REA así como de los procesos y las vivencias que atraviesa en el EEA. También sustentan la descripción y el análisis de las REA y del EEA; de sus respectivas relaciones con el sistema educativo y con la escuela y de su incidencia en los procesos vividos por el niño, en situación y a lo largo del tiempo. Asimismo, sirvieron a la caracterización del estilo del maestro y a la interpretación de su actuación en el EEA, y por último, a la identificación de las condiciones que concurren a configurar efectivamente un espacio educativo alternativo.

La definición de las REA como aquellas organizaciones²⁹⁶ ubicadas dentro del sistema educativo que proponen condiciones diferentes a las escolares convencionales sobre el supuesto de su incidencia favorable para el aprendizaje de los niños que atravesaron experiencias de fracaso escolar; **su diferenciación de los EEA** como aquel espacio institucional²⁹⁷ constituido en una REA donde se hace posible que, los niños que atravesaron experiencias de “fracaso escolar”, aprendan, logren instalar la confianza en sí mismos al aprender y desarrollar la autonomía para hacerlo; **junto a la delimitación de lo alternativo** con respecto a los rasgos de la idiosincrasia²⁹⁸ de las organizaciones de la modalidad y el nivel de referencia y al corpus de pautas y normas que las rigen oficialmente, **y a la revisión de las nociones halladas en la literatura** (Manoni, 1967, 2000; Hefner-Packer, 1991; Morley, 1991; Raywid, 1999; Cash, 2004; Fernández, 2005, Castoriadis, 2007) **se disponen como posibles contribuciones para**

- precisar el concepto de educación alternativa
- delimitar los temas afines a este campo investigativo

Las cuales fueron identificadas como tareas prioritarias para los especialistas ocupados en el mismo (Aron, 2003; Quin y Poirier, 2006)

También puede aportar a ellas, la recopilación y la sistematización de la información y el conocimiento sobre las REA en funcionamiento.

²⁹⁶El concepto de organización se enmarca en las definiciones propuestas por los autores correspondientes al nivel de la organización presentado en el capítulo 4 “El marco teórico” y en la diferenciación introducida por Fernández (2007) y Enríquez (1992) con respecto al concepto de institución.

²⁹⁷La noción de espacio institucional se referencia en el concepto de Fernández (2006) particularmente y en las perspectivas teóricas que informan el nivel de la institución según se desarrolló en el capítulo 4 “El marco teórico”.

²⁹⁸Según la conceptualización de Fernández (1999) retomada en el capítulo 4 “El marco teórico”

La casuística que acompaña esta tesis, conformada por 70 REA distribuidas en América Latina (39); Estados Unidos (13) y Europa (18) en el nivel primario y secundario; con diferentes tipos de diseños y cobertura; que muestra las formas en que se están definiendo los destinatarios y los objetivos y da cuenta de la ubicación geográfica y organizacional con respecto a la escuela común, así como identifica los tipos de condiciones alternativas diseñadas e implementadas para alcanzar los resultados esperados; los movimientos que favorecen y concurren a lograrlos y las condiciones no planificadas que contribuyeron en el mismo sentido ***brinda a la consulta un material útil entre otros usos para***

- la construcción de problemas de investigación
- el diseño, la implementación, la evaluación y mejora de las REA, lo cual justifica para Terigi (2009, 2010) la extensión de este tipo de investigaciones

Con estos propósitos y con la expectativa de colaborar en el ordenamiento del conocimiento disponible y en la elaboración de los diseños metodológicos de las propuestas investigativas desarrolladas en esta línea, se ofrece también el esquema de análisis de las REA producido en el marco de este estudio, que ha mostrado consistencia con las categorías de análisis propuestas por Aron (2003) para una tipología de la educación alternativa y con la clasificación de las escuelas alternativas de Raywid (1999). Su primera versión, presentada en el Capítulo 2 de este Documento de Tesis, se ha revisado a partir de los resultados del estudio de caso, conduciendo al esquema de análisis que sigue.

1. Condiciones sociales generales de la REA
1.1 Situación social, económica y política del contexto
-regional, nacional
-comunitario
1.2 Concepciones dominantes en el contexto regional, nacional y comunitario sobre
1.2.1 el hombre y la sociedad
1.2.2 el sistema educativo, la escuela, la REA
1.2.3 la educación, la enseñanza y el aprendizaje, el maestro, el alumno, el grupo, el éxito y el fracaso escolar
2. Las condiciones políticas y organizacionales marco de la REA
2.1 Política educativa de referencia
2.2 Ubicación organizacional en el sistema educativo
2.3 Normativas vigentes aplicadas
2.4 Tipo de diseño y cobertura
2.5 Financiamiento y administración
3. Las condiciones organizacionales e institucionales de la REA
3.1 Proyecto (problema, destinatarios, fines, encuadre)
3.2 Estructura de roles (posición y tareas), normativa, distribución de responsabilidades, sistemas de comunicación y control, actores y mecanismos implicados en la toma de decisiones
3.3 Inserción socio institucional
3.3.1 Ubicación geográfica y localización material
3.3.2 Ubicación organizacional con respecto a
-la escuela común
-las organizaciones sociales, comunitarias, culturales, religiosas, sanitarias...
3.3.3 Relación con la comunidad
-momentos, tipos y dispositivos de participación de la comunidad, en la REA
- momentos, tipos y dispositivos de participación de la REA en la comunidad

Relación con las familias de los destinatarios -momentos, tipos y dispositivos de participación de la familia en la REA -momentos, tipos y dispositivos de participación de la REA en la familia
Relación con las organizaciones no educativas -momentos, tipos y dispositivos de participación de las organizaciones no educativas en la REA -momentos, tipos y dispositivos de participación de la REA en las organizaciones no educativas
3.3.4 Imágenes -de la REA en los actores de la escuela, las organizaciones, la comunidad, las familias -de la escuela, las organizaciones, la comunidad, las familias en los actores de la REA
3.4 Historia de la REA
3.5 Docencia -La formación de base requerida y la capacitación brindada -La selección de docentes -Las figuras docentes
3.6 Estilo de funcionamiento
3.6.1 Distribución de tareas y responsabilidades, modos y pautas de comunicación, formas de socialización
3.6.2 Organización pedagógica -Las actividades: consignas, recursos, formas de organización, pautas y modos de desarrollo -La promoción: criterios y mecanismos -El tiempo: duración y distribución del tiempo diario y anual, usos del tiempo -El espacio y los recursos: características materiales; organización y usos del espacio y los recursos
3.6.3 Propuesta didáctica -El currículum: contenidos, criterios de selección y organización -La enseñanza: modelos, dispositivos y estrategias metodológicas -La evaluación: agentes, dispositivos, criterios, contenidos e indicadores
3.7 Cultura (valores y modelos sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el aprender, el maestro, el alumno, el grupo...)
3.8 El grupo (tamaño, criterio de formación, roles, estructura y dinámica, trama de relaciones, modelos)
4. Las condiciones individuales
4.1 El docente y/o otras figuras docentes 4.1.1 rasgos de la acción (en lo didáctico, organizacional, relacional, atencional...) 4.1.2 imágenes y concepciones (de sí, la enseñanza, el aprendizaje, los destinatarios, la educación, la escuela, la REA, el éxito y el fracaso escolar...) 4.1.3 proyecto educativo y aspiraciones, temores, deseos, intereses a nivel más amplio
4.2 El destinatario 4.2.1 trayectoria escolar 4.2.2 biografía y situación social y familiar 4.2.3 rasgos de la acción (en el aprendizaje, la organización, las relaciones con el docente, los compañeros, otros adultos...) 4.2.4 imágenes y concepciones (de sí, la enseñanza, el aprendizaje, los destinatarios, la educación, la escuela, la REA, el éxito y el fracaso escolar...) 4.2.5 aspiraciones, temores, deseos, intereses...
4.3 Figuras de apoyo (organización o contexto de pertenencia, posición y tipo de apoyo brindado)
5. Los resultados 5.1 Logros de los destinatarios en: la continuación de la trayectoria dentro del sistema educativo, el rendimiento en el aprendizaje de los contenidos curriculares, el desarrollo de la confianza y la autonomía para aprender, el despliegue de un estilo propio de aprendizaje, la imagen de sí y la relación con el aprendizaje, otros rasgos de la acción (en el aprendizaje, la organización y las relaciones con el docente, los compañeros, otros adultos...) 5.2 Logros de la REA en: la extensión de la cobertura, el impacto en otras organizaciones, la consolidación y el enriquecimiento de las condiciones que concurren al propósito buscado, el desarrollo de otras condiciones favorables al alcance de los fines...

El estado de la cuestión y el estudio de caso han proporcionado abundante material empírico y elementos conceptuales acerca de:

- Los aspectos, las causas y las repercusiones de índole social, económica, cultural, institucional, organizacional, grupal e individual que se entretajan en el fracaso escolar
- Las condiciones alternativas diseñadas e implementadas para alcanzar los resultados esperados relativas a la organización pedagógica, la propuesta didáctica, el estilo del maestro, la relación con la comunidad junto a los movimientos favorecidos por ellas y las condiciones no planificadas que también concurren al logro de los resultados esperados
- Las dificultades enfrentadas por las REA en cuanto a la financiación, la ubicación material y organizacional, el acceso a recursos, la relación con la escuela común o la comunidad de inserción, entre otras.
- Los tipos de resultados obtenidos por los alumnos incluyendo la mejora del rendimiento en los aprendizajes en general o en un área curricular dada; el mayor interés por la escuela; el aumento de la autoestima y la confianza; la reducción de los comportamientos disruptivos y el desarrollo de habilidades sociales, por ejemplo, y su relación con las condiciones alternativas propuestas y efectivamente intervinientes
- Las relaciones con las diferentes instancias del sistema educativo (direcciones, distritos, escuelas) desde la perspectiva de la comunicación, la distribución de responsabilidades y competencias y la toma de decisiones, entre otras cuestiones

El análisis de los materiales obtenidos acerca de estas cuestiones permitió validar los supuestos de base que planteaba esta investigación con respecto a:

- La incidencia negativa del fracaso escolar, sobre el aprendizaje del niño en la escuela
- Las experiencias favorables al despliegue de las posibilidades de aprender del niño, que ha vivido experiencias de fracaso escolar, en un espacio institucionalizado
- Las condiciones y los movimientos que hacen posibles el desarrollo de estas dinámicas y aquellos que interfieren con ellas
- Las relaciones entre las REA y los EEA

También permitió validar las conjeturas de partida relativas a

- Las condiciones políticas, organizacionales e institucionales de la REA favorables a la constitución de un EEA en una REA
- Las condiciones y los movimientos del EEA concurrentes al despliegue del aprendizaje de los niños
- Las cualidades de la experiencia en este EEA y su impacto sobre las posibilidades de aprender, teniendo en cuenta los efectos negativos ocasionados por el fracaso escolar

- El tipo de limitaciones que pueden obstaculizar la instalación, la consolidación y el desarrollo de las condiciones, los movimientos y los resultados previamente considerados

Por eso, estos supuestos y conjeturas se han incorporado a la elaboración de la tesis y se los presenta como elementos de referencia para futuros estudios en esta línea con la expectativa de que sean puestos en consideración, confrontados y afinados con nuevos aportes en el campo en que se inscriben.

El material elaborado a través del estudio de caso aporta nueva validación empírica para las perspectivas teóricas que iluminaron su análisis. Sería deseable, además, que los elementos conceptuales desarrollados mediante este trabajo contribuyesen a nuevas lecturas y consideraciones para el continuo enriquecimiento de estas obras.

Para ilustrar este orden de aportes, se señalan algunas de las teorizaciones a las que aportan evidencia los referentes empíricos y a las que pueden vincularse, entre otras asociaciones posibles, los elementos conceptuales que definen cada línea de resultados del estudio de caso.

- La caracterización del GN caso como REA, la identificación de las condiciones y los movimientos favorables y adversos a la constitución de un EEA allí, junto a las descripciones de su existencia y desarrollo como tal, proporcionan evidencia empírica y suponen aportes conceptuales a:
 - la noción de institución estallada de Manoni (1967, 2000);
 - la conjetura de Mendel (2004) acerca de las relaciones entre la organización y la formación
 - las conceptualizaciones de Castoriadis (2007) sobre lo instituido y lo instituyente, las significaciones sociales imaginarias, lo imaginario efectivo y lo imaginario radical
 - las dimensiones propuestas por Schelemenson (1987, 2007) para el análisis de las organizaciones
 - el abordaje de Kaës (2002, 2005) sobre la institución como formación social y de la cultura y como formación psíquica y su perspectiva sobre el sufrimiento en las instituciones
 - el constructo de síndrome de violentación institucional de Ulloa (1990, 1995, 2001)
 - las distinciones de Fernández (1994, 1998, 1997, 1999, 2005, 2006, 2007) entre la organización, la institución y lo institucional, y entre los espacios institucionales e institucionalizados de la educación
 - la conjetura de Enríquez (1989, 1992, 2000) sobre las manifestaciones de la pulsión de muerte en las organizaciones

- la tesis de Dubet (2006) acerca de los modos en que la escuela primaria enfrenta su declive como organización paradigmática del programa institucional moderno.
- las elaboraciones de Watzlawick (2002) sobre las perturbaciones en la comunicación, la comunicación paradójica y el doble vínculo y sus efectos en la definición del self.
- La identificación y la definición de las condiciones y los movimientos que hicieron posible el despliegue del aprendizaje en los niños del GN caso, la instalación de la confianza en el aprender y su desarrollo con autonomía proporcionan evidencia empírica y suponen aportes conceptuales a:
 - los constructos de ambiente suficientemente bueno, espacio y fenómenos transicionales de Winnicott (1990, 1993, 2003, 2010)
 - las consideraciones de Castoriadis (2007) sobre la autonomía y la alienación
 - la definición de organizaciones alternativas y el esquema propuesto para su análisis por Fernández (1994, 1998, 1999, 2005, 2006, 2007, 2011)
 - la hipótesis de **Kaës** (2000, a, b) sobre las condiciones de construcción y continuidad del grupo; sus consideraciones sobre las funciones grupales y sobre el pensamiento en grupo
 - las nociones de “consenso de trabajo”, “equipo” y “regiones” aplicadas por Goffman (2003, 2006) al estudio de la interacción en los establecimientos sociales
 - el planteo de Aulagnier (2007) sobre la violencia en la relación sujeto - mundo, el contrato narcisista y la constitución del Yo.
- La descripción del estilo del maestro proporciona evidencia empírica y supone aportes conceptuales a:
 - el constructo de madre suficientemente buena de Winnicott (1990, 1993, 2003, 2010)
 - las formulaciones de Manoni (1967, 2000) sobre el reconocimiento del otro para situarse como sujeto
 - la perspectiva de Mendel (1981; 1988; 2004) sobre la firmeza
 - las conceptualizaciones de Ulloa (1990, 1995, 2001) sobre la ternura y la crueldad
 - el abordaje de Cols (2011) sobre los estilos de enseñanza
- La reconstrucción de los tiempos de la dinámica y de los tiempos de la dramática del GN, la formulación del núcleo dramático y el estudio de los movimientos mediante los cuales los niños fueron cediendo sus inhibiciones y rechazos y desplegando sus posibilidades de aprender proporciona evidencia empírica y supone aportes conceptuales a:

- Las elaboraciones de Winnicott (1990, 1993, 2003, 2010) sobre las consecuencias de las fallas en la provisión y el cuidado del niño y las defensas ante ellas; sobre la interiorización de los elementos del cuidado materno, su instalación como apoyos del sí mismo y el desarrollo de la confianza
- las formulaciones de Manoni (1967, 2000) sobre las consecuencias de las fallas en el reconocimiento; el fracaso escolar y los sistemas de recuperación como síntomas del “terrorismo pedagógico”
- el planteo de Mendel (1971, a y b; 1974, a y b; 1981; 1988; 2004) acerca del fenómeno de la Autoridad y sus consecuencias sobre el aprendizaje y la personalidad; las nociones de acto poder y de recuperación del poder ligado al acto
- las conjeturas de Barbier (1996, 1997; 1999; 2000) sobre las relaciones entre la acción y las imágenes de sí
- el constructo de núcleo dramático propuesto por Fernández (1997, 1999, 2006, 2007) y su lectura de la dinámica institucional, (1994, 1998, 1999, 2005, 2006, 2007, 2011)
- la tesis de Dejours (1992, 2006) acerca de las funciones estructurantes o patógenas de la organización del trabajo y las ideologías defensivas del oficio
- las consideraciones de Bleger (1989, 2004) sobre las relaciones entre grupo, organización y sociedad
- las teorizaciones de Goffman (2003, 2006) sobre el fenómeno del estigma en las situaciones de interacción y su impacto en la identidad
- los estudios de Kaës (1985, 2000) sobre la crisis como experiencia subjetiva que compromete a la articulación psicosocial y sobre las funciones favorables a la superación de las experiencias de crisis.
- el abordaje de Erikson (1993) sobre las relaciones entre el desarrollo del individuo, los otros significativos y las instituciones y su caracterización de las primeras crisis atravesadas por el sujeto
- la mirada acerca de la vergüenza como sentimiento social y psíquico introducida por De Gaudelaj (2008)

La tesis sostenida sobre los resultados de esta investigación que versa sobre “Respuestas y Espacios Alternativos al Fracaso escolar: sobre los posibles e imposibles, en el sistema educativo. El caso de una respuesta-espacio educativo alternativo en Ciudad de Buenos Aires” se permite proponer como aportes las elaboraciones acerca de:

- las condiciones y los movimientos que posibilitan que en una Respuesta Educativa Alternativa se constituya un Espacio Educativo Alternativo
- las condiciones y los rasgos del movimiento de un Espacio Educativo Alternativo

- las condiciones y los movimientos que limitan las posibilidades de que en una REA se desarrolle y consolide un EEA

Teniendo en cuenta el estado de avance del conocimiento sobre educación alternativa y los elementos del diagnóstico de situación con respecto al fracaso escolar y a las REA organizadas frente al mismo, se considera que pueden resultar de mayor relevancia y significancia las proposiciones vinculadas con

- Los modos en que las experiencias de fracaso escolar inciden sobre las experiencias que los niños viven a posteriori en espacios educativos institucionalizados, afectando a sus posibilidades y formas de aprender, atribuir significado y sentir.
- Los procesos que atenúan los efectos inhibidores de esas experiencias y contribuyen al despliegue del aprendizaje.
- Las cualidades de las experiencias vividas por el niño, en un EEA, que contribuyen a esos procesos.
- La trama de las relaciones de intermediación que pueden establecerse para favorecer o dificultar la constitución de ese EEA.
- El tiempo como dimensión clave en la emergencia, instalación, consolidación y desarrollo de cada una de las condiciones y los movimientos favorables a la existencia de un EEA en una REA, y en el establecimiento de las relaciones que las ligan. En esta línea, se brindaron descripciones puntuales sobre las relaciones de intermediación suscitadas entre las condiciones y los movimientos observados que han concurrido a su generación misma y a su sostenimiento y sobre los procesos implicados en la producción de resultados, en su operación como condiciones de enriquecimiento y continuidad del espacio constituido y en su contribución a la obtención de nuevos logros.
- La importancia de la organización en el fracaso escolar, como problema de origen; en la REA, como respuesta al mismo; en tensión con la escuela, como modelo convencional del que se aparta y como establecimiento singular al que se liga; y a través de las otras organizaciones educativas y no educativas que forman parte de su contexto de inserción.
- La contradicción que funda a las REA, dirigidas a insertar al niño en la escuela común, como una de las principales fuentes de limitaciones para la existencia de un EEA donde los niños puedan aprender, instalar la confianza en su aprendizaje y desarrollarlo con autonomía. Sobre todo, debido a la amenaza que porta para la perpetuación de las estructuras organizacionales establecidas.

Se espera que las consideraciones expuestas así como los fundamentos teóricos y empíricos que las respaldan, puedan servir como aportes

- al conocimiento de las alternativas educativas a la escuela convencional, ubicadas dentro del sistema educativo, que se dirigen a los niños con experiencias de fracaso escolar
- al análisis y la comprensión de las organizaciones educativas convencionales de las que se apartan y de los resultados producidos en ellas
- al diseño, el acompañamiento y la evaluación de las condiciones y los movimientos más favorables para que el niño despliegue sus posibilidades de aprender con confianza y autonomía, en una alternativa educativa pero también en la escuela común
- al pensamiento sobre el cambio en el sistema educativo y sobre los “daños colaterales” que resultan de la defensa de las estructuras establecidas en los diferentes niveles y escalas que se sometan a consideración.

2.2 Nuevos Interrogantes

La revisión de los hallazgos efectuados en las diferentes etapas de esta investigación y la síntesis de los aportes que podrían derivarse de ella, han permitido precisar algunos interrogantes que son emergentes de su desarrollo.

Estos conciernen a los temas que siguen: el tiempo; la inserción de los niños de una REA en la escuela común; las condiciones de una REA, el cambio en el sistema educativo y la experiencia vivida por los sujetos en la REA y en el EEA.

El tema del tiempo se asocia a la preocupación por el impacto de la experiencia educativa que el niño vive en un EEA y comprende, entre otras preguntas:

- ¿Cuánto tiempo demanda la consolidación de los cambios en el despliegue de las posibilidades de aprender, la confianza y la autonomía para llevarlo adelante?
- ¿Qué condiciones de la REA y del EEA contribuyen a ello?
- ¿Cuáles logros puede sostener el niño y bajo qué formas?

La profundización del conocimiento en esta línea podría efectuarse a través de investigaciones de corte longitudinal basadas en el seguimiento de las trayectorias de niños con recorridos exitosos por un EEA.

En estrecha relación con estas preocupaciones, del siguiente tema interesa preguntarse qué implica ***la inserción del niño, desde una REA, en la escuela común***. Es decir, por ejemplo:

- ¿Cuáles resultados logrados en el EEA, puede sostener, consolidar y profundizar el niño al insertarse en la escuela?
- ¿Cuáles, en cambio, se ven amenazados, interrumpidos, inhibidos o perdidos?
- ¿Qué tipo de desarrollos le exige la inserción escolar y cómo se relacionan estas exigencias con los aprendizajes efectuados en el EEA?

- ¿Qué condiciones y movimientos de la organización escolar operan en uno u otro sentido?
- ¿Cuáles son los costos de esta inserción para el niño a nivel de la trayectoria y el rendimiento escolar y a nivel del despliegue de sus posibilidades de aprender, confiado en sí mismo y con autonomía?

Para responder a estas y otras cuestiones parece conveniente también emprender investigaciones longitudinales de trayectorias que, luego del pasaje exitoso por un EEA, conduzcan a la inserción de los niños en la escuela común. De mayor interés aún si se propone el seguimiento en diferentes escuelas y el diagnóstico histórico situacional²⁹⁹ de cada una de ellas.

*En la línea de interés por las condiciones que caracterizan a las REA donde se ha constituido un EEA, se inscribe la pregunta sobre **el trabajo o la producción y la organización no graduada**, como tales. En términos, por ejemplo, de:*

- ¿Bajo qué marco y con qué fines se incluye el trabajo y/o la organización no graduada como condiciones de una REA?
- ¿Cómo se proponen y llevan adelante estas condiciones?
- ¿Qué relaciones establecen con otras?
- ¿Qué tipo de movimientos contribuyen a desarrollar?
- ¿De qué maneras inciden sobre el despliegue de las posibilidades de aprender de los niños?
- ¿Qué tipo de resistencias se les oponen?
- ¿Cuál es su impacto sobre el contexto social y comunitario donde se ubica la REA y sobre los establecimientos educativos a los que se vincula?

Para profundizar el conocimiento de las REA y los EEA, en general, y de estas condiciones en especial, podría replicarse el diseño empleado en esta investigación o bien implementarse un estudio comparativo de casos sobre la condición objeto de indagación, entre otras opciones.

El cambio, un tema permanente de las agendas políticas e investigativas en este campo y una dimensión constitutiva del problema que ocupó a este estudio en los diferentes niveles abordados (institucional, organizacional, grupal, interpersonal e individual), ha ido ganando interés a lo largo del mismo como analizador del sistema educativo y de las dinámicas en la educación.

Se estima que en su planteo como tal reside el mayor potencial para producir aportes de relevancia y pertinencia en el área. Desde esta línea, a través de preguntas como

- ¿Qué lugar ocupan las REA en el sistema educativo?
- ¿Qué fines las dirigen y qué funciones vienen a cumplir?
- ¿Qué recursos se les asignan, quiénes las llevan adelante?
- ¿Cómo han surgido y se han desarrollado?

²⁹⁹De acuerdo a la propuesta de Fernández (2009)

- ¿Qué condiciones y movimientos las caracterizan?
- ¿Qué resultados alcanzan?
- ¿Qué resistencias y limitaciones enfrentan?
- ¿Cuáles son los destinos de las REA?

Se trata de dilucidar, entre otras cuestiones:

- ¿Qué sentido adquieren las REA en el sistema educativo?
- ¿Cuáles son los funcionamientos más silenciados y los significados más fijados, y por consiguiente los más alienantes, que ellas dejan al descubierto?
- ¿Cuáles son las instituciones de la educación que las REA develan en su devenir dentro del sistema educativo?

La exploración de estos temas podría incluirse como una dimensión de las investigaciones ubicadas en el campo de la educación alternativa. Mientras que una de las vías para profundizar esta área de interés se halla en las investigaciones históricas, de tipo arqueológico.

*El interés puesto sobre **la experiencia que los sujetos viven en una REA**, según los significados a ella atribuidos, con especial preocupación por sus relaciones con las posibilidades y los límites a la existencia de un EEA, que ha revestido un carácter central para esta investigación, se sostiene a través de los nuevos interrogantes que los avances logrados permiten formular. Entre ellos se plantea si*

- ¿los temas y las situaciones que han configurado la dramática del GN caso como REA inciden también en la configuración de la dramática de cualquier tipo de espacio educativo con cierto grado de institucionalización?
- ¿la organización de esa dramática bajo los términos de un dilema entre la confianza y la desconfianza; la autonomía y la vergüenza y la duda respecto a los deseos y las posibilidades del niño de aprender y sostener un espacio educativo fuera y dentro de sí, se halla potenciada cuando los niños han vivido experiencias de fracaso escolar?
- ¿las condiciones que activaron este núcleo dramático, los términos del dilema en los cuales pareció expresarse y la pugna entre modelos, que lo intensificaron aumentando el riesgo de que la experiencia del niño se constituyese bajo la doble marca ya referida, componen elementos con especial potencial para definir la dramática de una REA y de un EEA?

La construcción de conocimiento en esta línea podría profundizarse mediante investigaciones comparativas de perspectiva interpretativa, bajo enfoques institucionales o con aportes de la psicología social y psicoanalítica.

Para concluir, a través de estos aportes e interrogantes como de otros que esta investigación introduzca y concurra a abrir, se espera

- Brindar elementos para la puesta en cuestión del modelo escolar convencional y para el planteo del fracaso escolar como resultado institucional
- Contribuir a la reflexión acerca del lugar de las REA en el sistema educativo, de las dinámicas institucionales movilizadas alrededor suyo y de los sentidos y las consecuencias que acarrea el mantenimiento de las estructuras establecidas
- Colaborar en la tarea de quienes trabajan con los problemas que aquí preocupan urgidos por el derecho de estos niños a la educación
- Enriquecer la imaginación de formas educativas que posibiliten el aprendizaje de estos niños, la confianza en sí mismos al aprender y la autonomía para hacerlo propio, **proponiéndose como horizonte que estas formas ya no tengan que responder a un fracaso y ya no deban ser alternativas**

Cuarta Sección: Recorrido investigativo

CAPÍTULO 21 HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo expone un relato que entreteteje los aspectos metodológicos de la investigación realizada con las elaboraciones epistemológicas sobre el tema de estudio, el intercambio con la comunidad académica y el vínculo con los actores del caso, las producciones logradas con las vicisitudes enfrentadas, entre otros aspectos y dimensiones del proceso que se fue transitando.

La reconstrucción de ese recorrido investigativo se ha periodizado en 7 etapas distinguidas a partir del tipo de tareas que concentraron los esfuerzos e impactaron con mayor intensidad organizando la atribución de los significados y la vivencia afectiva del investigador, con el cambio de registro a la primera persona.

A continuación de este relato, se exponen las reflexiones sobre dos temas especialmente significativos y de marcada incidencia en cada una de las etapas transitadas, ellos son la relación con los actores del caso y la relación con la directora de tesis.

La historia natural de esta investigación concluye con un epílogo donde entretetejo las tramas y los hilos urdidos a lo largo del texto, movilizada por el propósito de anudarlos a su contexto para lanzarlos hacia nuevos posibles en el propio recorrido y en la historia compartida con los otros.

1. Reconstrucción del recorrido investigativo

He reconstruido la historia de esta investigación a través de etapas ubicadas cronológicamente como muestra la línea que sigue

2003 y 2004	2004	2005	2006	2007 a 2009	2010 y 2011	2012 y 2013
Etapa I “Antecedentes”	Etapa II “El Proyecto”	Etapa III “Inmersión en el mundo académico”	Etapa IV “Inmersión en el terreno”	Etapa V “Inmersión en los materiales y trabajo de comunicación”	Etapa VI “Producción de documentos”	Etapa VII “Apropiación y restitución”

A continuación las transito haciendo foco sobre las tareas que concentraron mis esfuerzos y me impactaron con mayor intensidad organizando los significados y las vivencias afectivas que dieron forma y contenido a mi experiencia investigativa.

1.1 Etapa I “Antecedentes” (2003 y 2004)

A fines de 2004, estaba trabajando en el tema de los Proyectos generados en respuesta a las condiciones críticas de la población escolar atendida en las escuelas, especialmente aquellas relacionadas con los efectos de la pobreza, el maltrato social y la diversidad cultural provocada por

los impactos migratorios. El estudio se enmarcaba en una Beca Estímulo a la Investigación otorgada por la UBA con la dirección de Lidia Fernández.

Los avances realizados por su equipo³⁰⁰ daban cuenta de las características demográficas y socio económicas de su población, el modo de operar de la memoria y la representación social de la zona y sus procesos sociales en los vecinos y educadores, las características institucionales de cada escuela de nivel primario, la caracterización del campo de desempeño y las dificultades para llevar adelante la tarea primaria.

En este contexto, para profundizar la comprensión de la dinámica de los proyectos con mi directora optamos por el estudio de un caso. El caso elegido fue el GN del turno tarde de la Escuela X. La indagación combinó las entrevistas a los actores por posición institucional, la observación abierta del grado y los dispositivos expresivos. El análisis del material empírico desde un marco teórico de base psicoanalítica permitió arribar una propuesta interpretativa con respecto al niño del GN, los rasgos y resultados obtenidos en el GN y su inserción institucional en la escuela. También sirvió para identificar las preguntas y los problemas que se planteaban los actores con respecto a su futuro.

El niño era definido por las dificultades, los riesgos y las carencias ligadas a las experiencias escolares negativas que permitían pensar en la vivencia de ansiedades persecutorias (Klein, s/d).

Entre los rasgos del GN a sostener por sus buenos resultados se identificaron el tiempo y el espacio propios diferenciados de los escolares; el grupo pequeño; el compromiso, la escucha y el diálogo en la trama de relaciones niño – maestro; la adecuación y la diversidad en la enseñanza y la presencia de figuras externas de apoyo. Estas condiciones parecían habilitar situaciones de intercambio gratificantes entre el niño y los objetos de conocimiento, el maestro y los compañeros que fortalecían la confianza de ambos acerca de su capacidad para enfrentar dificultades.

El análisis de la inserción del GN en el establecimiento reveló que, si bien la historia, el proyecto y la identidad de la Escuela X mostraban puntos de apoyo aptos para el GN y los logros de los niños eran reconocidos por los maestros, estos desconfiaban del potencial de esos niños para superar su bajo “umbral” de aprendizaje y permanecer en los grados comunes.

Los actores implicados en el funcionamiento del GN comunicaron sus inquietudes acerca de la conveniencia del retorno de los niños a la escuela y las formas más adecuadas de llevarlo adelante; las condiciones mínimas para sostener el funcionamiento del GN; las posibilidades del niño; las formas de enseñanza y los contenidos.

Estos hallazgos me condujeron a buscar nuevas perspectivas de lectura, tomando contacto con la obra de Winnicott (2003) y, por medio de mi directora de beca, con el trabajo de M. Manoni (2000).

Lo trabajado daba fundamentos para sostener que era necesario otro lugar para dar respuesta a estos niños. Dentro de la escuela o fuera de ella. Otro lugar configurado por condiciones que redujeran las posibilidades de obstáculos, discontinuidades y quiebres en la trayectoria escolar de los niños. Entre ellas podían incluirse algunas de las identificadas como positivas en el GN. Tal vez si ese GN llegaba a mostrar que sobrevivía, permanecía y que las

³⁰⁰Fernández, L (dirección) Proyectos UBACYT (1998-2000) Dinámicas institucionales en condiciones críticas: el caso de 10 escuelas de un distrito escolar que atiende población marginada; (2001-2003) Dinámicas institucionales en condiciones críticas. El impacto sobre las prácticas.

cosas buenas sucedidas allí eran preservadas, los niños podrían confiar en él y entonces funcionaría como un espacio para jugar, crear y aprender. Avanzar en el conocimiento de estos otros lugares se convirtió en 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 escuela³⁰¹.

Al reconstruir la historia natural de esta investigación exploratoria ubiqué algunos acontecimientos a modo de mojones en el camino recorrido.

El primero dado por el despertar del deseo de conocer que suscitó el contacto con el tema de las dinámicas institucionales en condiciones críticas y el enfoque dado al problema cuando cursé la asignatura “Análisis institucional de la escuela y los grupos de aprendizaje”³⁰² en el año 2002 y confirmé en el 2003 al dedicarme, como parte de mi plan de trabajo como becaria, a la inmersión en los materiales de investigación del equipo dirigido por mi directora de beca L. Fernández.

El segundo mojón lo representó la selección del GN como caso de estudio en tanto resultó del espacio abierto por mi directora para reconocer mis intereses y la curiosidad por un objeto nuevo, diferente al previsto. Esta experiencia ponía en escena, para mí, el involucramiento del deseo, la tensión hacia, el placer y el permiso, en la tarea de investigar.

El tercero lo abarcó la entrada en terreno, el impacto generado por los relatos vivos del maestro del GN, las narraciones de las madres y las fábulas de los niños y la llamada a responder de alguna manera a ellos.

Los siguientes mojones correspondieron sucesivamente a la producción del Informe de la Escuela X, el Informe del Caso GN, el Informe de Avance y el Informe Final de la Beca Estímulo pues requirieron el exigente y costoso aprendizaje del oficio así como externalizaron y formalizaron ese trabajo otorgándole un estatuto público y dando paso a su circulación, destino primero y último de la construcción de conocimiento.

La reflexión sobre estos mojones me llevó a pensar en cuestiones como la implicación ante el impacto del trabajo en terreno; la responsabilidad hacia los sujetos participantes; la teoría como instrumento para comprender y preguntar; la interpretación y el riesgo de deformación o usurpación; la circulación de la experiencia y el conocimiento y la formación como investigadora. Asimismo me permitió afirmar el propósito planteado al inicio del camino: dedicarme a la investigación.

1.2 Etapa II “El Proyecto” (2004)

En la solicitud de la beca doctoral a la Universidad de Buenos Aires se plasmó la primera expresión formal del nuevo proyecto de investigación bajo el título “La tarea primaria en espacios educativos alternativos, creados para sujetos ante los que ha fracasado o está en riesgo de fracasar el sistema educativo”³⁰³.

³⁰¹ Durantini, C (2006)

³⁰² Asignatura del ciclo focalizado, titular, profesora de trabajos práctico, presentación de investigaciones y escritura del diario de itinerancia

³⁰³ Esta solicitud adscribía al Proyecto Ubacyt 214 F “Dinámicas institucionales críticas: condiciones asociadas al sostén o deterioro de la tarea institucional primaria” dirigido por Lidia Fernández

La segunda formulación correspondió al Proyecto de admisión al doctorado presentado a fines del 2004 luego de un acelerado e intenso trabajo con la directora de tesis Lidia Fernández. Su elaboración involucró la profundización de algunos aportes teóricos y la aproximación a nuevas perspectivas entre las cuales me atrajeron especialmente las de Winnicott (2003) y Manoni (2010). También incluyó un estado de la cuestión de carácter exploratorio que conmovió mi visión del campo educativo al confrontarme con las experiencias y los estudios al respecto en diversidad y en actividad. El título del proyecto fue “Espacios Educativos Alternativos o acerca de donde la educación imposible se hace posible”.

En el Capítulo 1 de este documento de tesis “Las Preocupaciones de esta investigación. Planteo inicial” doy cuenta, precisamente, del planteo del tema en términos de la relación entre los Espacios educativos alternativos y la recuperación de la capacidad de aprender en los niños con experiencias de fracaso escolar. Así como de la interrogación central por las condiciones y la dinámica del Espacio Educativo Alternativo que lo permiten. Allí presento las definiciones de EEA y de fracaso escolar y las conjeturas de partida.

En la Entrevista de Admisión al doctorado fui recibida junto a mi directora, por Edith Litwin y María Teresa Sirvent³⁰⁴, quienes nos comunicaron su devolución sobre el proyecto. Luego presenté un breve informe dando cuenta de las fuentes del problema que me preocupaba, como había recomendado mi directora. Finalmente, se fue armando un plan de seminarios y me desearon una buena tarea. Esta instancia vino a representar para mí la celebración de un contrato donde declaraba el interés, la responsabilidad, la seriedad y el compromiso personales con la investigación y, en contrapartida, la comunidad me daba la bienvenida y preparaba los primeros pasos del recorrido.

Ya admitida en el doctorado y otorgada la beca, comencé de inmediato con la escritura del diario de itinerancia y el entrenamiento en la observación y la elaboración de crónicas.

Entre las consignas que me propuse para la primera actividad se hallaban identificar los niños con experiencias de fracaso escolar que hubiera conocido a lo largo de mi vida y las propuestas educativas alternativas a las escolares habituales (dentro de un grado común, de la escuela o en el ámbito no formal).

El análisis de estos materiales me permitió advertir nuevas fuentes del problema que me preocupaba en mi historia de vida como nieta de un sucesivo repetidor del nivel primario, hija de un desertor en primer año del secundario y de una maestra que había resignado por años su profesión y en mi trayectoria escolar de buena alumna. También en mi trabajo como coordinadora de talleres de derechos humanos en centros de alfabetización barriales y escuelas de reinserción de adolescentes y como maestra en una escuela que, desde un modelo constructivista, integraba a niños que sufrían autismo y otros tipos de psicosis. Las preguntas, las inquietudes, las vivencias y los saberes derivados de estas experiencias se agregaban a las cuestiones que ya había identificado como objeto de mi atención durante la carrera de grado, en particular con el cursado de “Análisis institucional” y más específicamente, en la investigación exploratoria de la beca estímulo. Unas y otras fuentes se me aparecieron entonces como capas correspondientes a diferentes etapas de sedimentación geológica de un suelo repentinamente elocuente.

³⁰⁴ Profesoras titulares de Tecnología Educativa e Investigación Educativa I respectivamente, asignaturas cursadas en la formación de grado.

El entrenamiento en la observación incluyó el registro abierto en plazas, el registro sistemático con audio grabación de clases escolares, la escritura de sus respectivas crónicas, la supervisión de la directora mediante su lectura comentada y el contacto con crónicas etnográficas (Jackson, 1968; Rockwell 1985, 1987). Un mundo hasta entonces plano empezaba a cobrar ante mis ojos nuevas dimensiones.

1.3 Etapa III “Inmersión en el mundo académico” (2005)

Esta etapa pareció transcurrir dentro de los ámbitos académicos, en las bibliotecas concretas y virtuales, las aulas de la Facultad de Filosofía y Letras donde se dictaron los seminarios y aquellas donde se desarrollaron los intercambios con becarios e investigadores.

Me dediqué de lleno a la búsqueda de materiales, la lectura, la confección de fichas temáticas, bibliográficas y de autor, el análisis y la sistematización de la información y las obras consultadas para elaborar el estado de la cuestión y ampliar el marco teórico.

El Estado de la Cuestión “Respuestas alternativas, dentro del sistema educativo, al fracaso escolar. En el tiempo y el espacio”, de 138 páginas, abarcó un estudio histórico de pedagogías alternativas (desde fines del siglo XIX hasta mitad del siglo XX); la síntesis narrativa, sistematización y análisis interpretativo de 42 respuestas alternativas en respuesta al fracaso escolar funcionando en la Argentina, Colombia, Uruguay, Brasil, Chile, EE.UU, España y Francia, y el análisis descriptivo de 11 investigaciones y estados del arte.

Como aportes de este informe puedo señalar que, por una parte, delinea el panorama de las respuestas alternativas dentro del sistema educativo en las regiones citadas, ubica el caso de estudio allí e identifica las tendencias investigativas. Por otra, permitió afinar la definición del objeto de estudio diferenciando los espacios de las respuestas educativas alternativas. El contacto con los materiales mostró que no era posible homologar las respuestas alternativas a las modalidades escolares convencionales dirigidas a niños con experiencias de fracaso escolar, con el desarrollo efectivo de sus posibilidades de aprender. Era necesario, por lo tanto, distinguir las propuestas en funcionamiento y sus diversos logros, de los resultados que me preocupaba observar, a saber, el despliegue de la confianza, el placer y el poder de aprender. Para hacerlo introduje la distinción conceptual entre espacios y respuestas educativos alternativos que iría adquiriendo mayor relevancia con el transcurso de la investigación.

A fin de ilustrar estas cuestiones, expongo el índice del Informe referido

Introducción
PRIMERA PARTE:
1. Definiciones marco del trabajo exploratorio
1.1 Definición de espacio educativo alternativo
1.2 Definición de respuestas educativas alternativas
2. Recopilación histórica
2.1 Algunas respuestas: algunas personas
2.2 Comentarios
Los niños
Los ejes
Actividad/experiencia/trabajo- Observación- Relación entre la escuela y el medio
Lo grupal
El amor y la libertad
El ambiente (el espacio)

SEGUNDA PARTE
3 Las experiencias educativas alternativas: primera aproximación
3.1 Descripción del tipo de material Difusión de las respuestas: orígenes, soportes y tipo de material Diseño de las respuestas: área y tipo de diseño Las respuestas
3.2.1 Listado de las respuestas
3.2.2 Sistema de categorías
3.2.3 Categorización de las respuestas. Aproximaciones comparativas
3.3 Análisis
3.3.1 La población destinataria, planteo del problema y tipo de respuesta
3.3.2 Las condiciones
3.3.3 El lugar de la escuela
3.3.4 El lugar de la escuela como realizadora de la respuesta (en su diseño e implementación)
3.3.5 Dramatización
3.3.6 La cuestión el cambio
3.4 Comentarios sobre las resoluciones metodológicas de las investigaciones recopiladas
Anexos de la Primera Parte
N° 1: Cuadro de categorización de las respuestas
N° 2: Narrativa de las respuestas
TERCERA PARTE
4. Las respuestas educativas alternativas: segunda aproximación
4.1 Descripción del tipo de material
4.2 Las fichas bibliográficas y analíticas
4.2.1. Fichas bibliográficas: presentación y sistematización
4.2.2 Fichas analíticas: presentación y comentarios
Comentarios: Objetos Problemas y temas centrales Vacíos en la investigación educativa destacados por los trabajos
4.3 Breve relato de una investigación
CUARTA PARTE:
5. Consideraciones finales
5.1 Relevancia del Proyecto de Investigación para el campo
5. 2 Noticias metodológicas acerca de la elaboración de este informe
Bibliografía

La ampliación del marco teórico puede visualizarse con una síntesis del recorrido de las lecturas efectuadas, de las obras seleccionadas y del orden que les fui dando.

Durante la beca estímulo tomé contacto con obras de referencia básica para las perspectivas institucionales, sobre todo, las de Freud (1979) y Klein (s/d).

La profundización dentro de este campo disciplinar me llevó a los trabajos que logré organizar en dos líneas de fundamento. Una reunía los temas de la institución, las dinámicas y los espacios institucionales a partir de los aportes de Bleger (2003), Castoriadis (2007), Fernández (1997, 2002, 2006) y Kaës (1985, 1989, 1991). La otra agrupaba obras paradigmáticas sobre el tema de los vínculos, el deseo y los fenómenos transicionales como las de Winnicott (1990, 1993, 2003), Manoni (1967, 2000) y Aulagnier (2006).

El avance en el trabajo con el caso fue orientando las sucesivas búsquedas bibliográficas.

Así, para el abordaje de las cuestiones históricas, exploré los trabajos de Pollak (2006) desde la sociología de la memoria y la identidad social en situaciones extremas; los de González (1991, 1998) acerca de las intersecciones de sucesos del orden colectivo con lo intersubjetivo y lo

intrapésico. Para iluminar la problemática de la trayectoria, la identidad y la posición de los individuos en las organizaciones me acerqué a De Gaudelaj (2005) por su estudio sobre las fuentes de la vergüenza y a Goffman (2003, 2004, 2006) por el relativo al estigma. Dentro de la sociología también recurrí al aporte de Castel (1991, 2004) sobre las dinámicas sociales de marginalidad e integración social, de Berger y Luckman (2003) sobre los procesos de institucionalización y de socialización y de Dubet (2002) sobre el declive del programa institucional moderno.

En el planteo de la problemática del cambio y la repetición en las organizaciones, privilegié la consulta a las contribuciones del área institucional. Entre ellas, el concepto de ecuación simbólica de Menzies (1960), el concepto de analizador de Lourau (1979), las definiciones de institución, organización y burocracia Lapassade (1979) y las instancias propuestas para el análisis de las organizaciones por Enríquez (2002).

Luego incursioné por líneas como la psicodinámica del trabajo a través de la conceptualización de Dejours (1992, 2006) sobre las ideologías defensivas del oficio y sobre el sufrimiento explotado; el enfoque pragmático de Watzlawick (2002) sobre la comunicación paradójica y el doble vínculo y la perspectiva sistémica aplicada por López Yañez (2002, 2003) a la descripción de la vida organizacional.

Para la cuestión grupal tuve en cuenta los trabajos de Anzieu (1997), Bion (2006) y Kaës (2000) desde la perspectiva psicoanalítica y de Souto (2002) sobre las formaciones grupales en la clase escolar.

Para la comprensión de las complejas relaciones entre los sujetos y las instituciones, profundicé mi lectura de la obra de Mendel (1971, 1974, 1998) sobre la autoridad y el acto poder y de Ulloa (1995) sobre el síndrome de violentación institucional, la cultura de la mortificación y la ternura.

Además, inicié mi familiarización con la teoría de la acción mediante las conceptualizaciones de Barbier (1996, 1998, 2000) sobre acción, actividad y dinámicas identitarias. Así como tomé contacto con clásicos de la pedagogía como Freinet (1996); Iglesias (1995) y Rogers (1996).

Con este recorrido no debe darse por concluida la construcción de las referencias teóricas de esta investigación. Teniendo en cuenta el Capítulo 4 “El marco teórico”, del documento de tesis salta a la vista que aún restaba un largo y arduo trabajo de lectura, selección bibliográfica y armado conceptual.

Durante esta etapa cursé 3 seminarios de doctorado en las áreas fijadas por la comisión de doctorado.

Para el área “Teorías de las organizaciones escolares” realicé el seminario “Teorías sobre el poder y la acción en las organizaciones educativas. Una perspectiva institucional” a cargo del prof. López Yañez de la Universidad de Sevilla. En mi trabajo “Configuraciones, expectativas y definición del self en la dinámica de la interacción” abordé estas problemáticas a través de la perspectiva organizacional sistémica de López Yañez y de los estudios de Watzlawick sobre la

dimensión pragmática de la comunicación humana, haciendo foco sobre los niños clasificados como “fracasados escolares”.

En el área de “Teorías del sujeto” cursé el seminario “La cuestión del sujeto: Foucault-Delleuze-Guattari, Nietzsche-Derrida. Lecturas específicas” a cargo de la prof. Cragnolini de la Universidad de Buenos Aires. Del recorrido por la problemática de la subjetividad en estas obras, mi trabajo “Aproximaciones epistemológicas y éticas a la cuestión de la otredad, en el trabajo de investigación” se centra en los escritos de Derrida (1987, 2002) sobre la la cuestión de la otredad, la problemática de la traducción y la verdad y el tema de la responsabilidad y la hospitalidad para revisar sus implicancias epistemológicas y éticas en la labor investigativa.

El área temática “Didáctica en los espacios escolares y en espacios con diferentes grados de formalización” se trabajó con el seminario “El análisis de la formación: saberes, acciones e identidades” dictado por el prof. Barbier del Conservatorio Nacional de Artes y Oficios de París en base a sus elaboraciones de una teoría de la acción fundada sobre la perspectiva socio histórica de Vigotsky y Leontieff; la fenomenología de la acción de Schutz y Husserl; la sociología crítica de Bourdieu y la filosofía lingüística de Ricoeur y de sus consideraciones sobre la identidad a partir del interaccionismo simbólico de Goffman y la dialéctica de Hegel. Mi trabajo “Acerca de la ‘Identidad’: lo normativo, los otros, el sí mismo” explora la noción de identidad en la perspectiva sociológica de Goffman y Berger y Luckman, en la perspectiva psicoanalítica desde Freud, Klein y Grinberg y Grinberg (1980) y en la teoría de la acción de Barbier deteniéndose en los planteos acerca de las tensiones entre los otros y uno mismo; lo externo y lo interno; lo común y lo singular.

En el año 2007 cumplí el puntaje requerido realizando, para el área de “Metodología de la Investigación Social y educativa”, el seminario “Paradigmas, textos y contextos en la investigación social” a cargo de la prof. Romo Beltrán de la Universidad de Guadalajara que articuló las miradas de la Etnografía, la Sociología de la Cultura y el Análisis Institucional. Mi trabajo reflexiona sobre “El vínculo con los actores del caso estudiado y la tarea de investigación: una relación al borde de lo imposible” tomando los aportes de Galindo Cáceres (1998), Bourdieu (1995) y Fernández (1997) de cada campo citado más arriba.

Además cursé otros 2 seminarios de doctorado que me interesaban sin presentar el trabajo final. En el año 2006, el seminario “La escritura y la investigación de campo en antropología. Problemas teórico-metodológicos” dictado por la prof. Batallán de la Universidad de Buenos Aires y en el año 2008, el seminario “Relatos de vida, trayectorias e identidad. El enfoque biográfico a prueba de las interpretaciones” a cargo de la prof. Landesmann de la Universidad de Guadalajara.

Los seminarios vinieron a configurarse como espacios de superposición de fronteras geográficas, institucionales y académicas que conllevaban la raigambre en diferentes tradiciones de pensamiento y corrientes teóricas y metodológicas, la conexión con realidades sociales y agendas investigativas y el interés por temas con puntos de convergencia y divergencia donde se ponían de manifiesto las tensiones más antiguas y más nuevas de lo social. De esta experiencia destaco en especial las clases dictadas por los profesores, las supervisiones individuales ofrecidas por algunos de ellos, el encuentro con investigadores del campo educativo y de otros campos (geografía, filosofía, historia) que en algunos casos compartían de alguna manera el interés por el problema que me ocupaba y se hallaban en diferentes momentos del trayecto de investigación, el

acceso a teorías que incorporé a mi marco referencial y la oportunidad de detenerme a sistematizar, reflexionar y producir.

El intercambio con otros investigadores y becarios se dio de manera más sistemática en los encuentros dirigidos a ese fin de los que participé. Uno de ellos convocado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA convocó a una mesa de presentación de las investigaciones de becarios ligadas a la temática familia, infancia y sociedad. El Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA llevó adelante un ciclo de ateneos de sus becarios. Desde el Programa Instituciones Educativas se desarrollaron las Reuniones Anuales de Tesistas con sede en el mismo. En el marco provisto por estas instancias, la presentación de mi proyecto de investigación y de sus avances a los demás, el registro de sus preguntas al respecto junto a la escucha de sus trabajos y el intercambio sobre las vicisitudes atravesadas, comportaron aportes a las formulaciones y las tareas que estaba desarrollando a nivel sustantivo y metodológico, por una parte. Por otra, me permitieron significar el carácter compartido y social atribuido a la empresa de conocimiento cuando, bajo las condiciones de producción académica imperantes, la tarea parecía condenarme al aislamiento. En ese sentido, estos encuentros fueron el germen de movimientos dirigidos a vehicular los reclamos por el aumento del estipendio y el acceso a beneficios de salud para los becarios y a generar jornadas de jóvenes investigadores.

Las Reuniones Anuales de Tesistas han marcado especialmente mi trayecto. Se trataba de jornadas intensivas de carácter cerrado a un grupo de aproximadamente 7 investigadoras de las universidades de UBA, UNCO, UNPA y UNNE que compartían la dirección de sus proyectos de maestría y doctorales por Lidia Fernández. Las reuniones fueron organizadas y coordinadas por la directora y contaron con la participación de un investigador externo. De acuerdo a la agenda pautada, cada investigadora presentaba sus avances y reflexiones y recibía una devolución de sus pares con respecto al eje temático abordado: las formulaciones y sustantivas y metodológicas, la salida a terreno, los resultados empíricos y la escritura de la tesis, sucesivamente, para concluir con una evaluación grupal de cierre de la reunión.

Junto al resto de las participantes valoré estas reuniones por las condiciones de cuidado, confianza, escucha y continuidad que permitieron re posicionarse frente a la tarea, poner en circulación la experiencia, aproximarse a otras formas de decir, pensar y conocer, someter a prueba lo realizado y diversificar los puntos de apoyo psíquicos y técnicos para el sostén de la tarea. En ellas se establecieron relaciones de intercambio, cooperación y producción con otras investigadoras que superaron y sobrevivieron a su marco.

Su impacto formativo se extiende al generado por la vivencia de estas reuniones como realizaciones de las proclamas a favor de la democratización en la producción de conocimiento, de la autonomía de pensamiento y de la autogestión en el desarrollo de las investigaciones personales y grupales.

Finalizando un año 2005 que di en llamar etapa de inmersión en el mundo académico, los últimos meses del 2005 los ocupé en la selección del caso y la preparación del trabajo en terreno. El caso fue el GN del turno tarde de la Escuela X a cargo de M con base en fundamentos sustantivos derivados del estado de la cuestión y de los resultados de investigaciones antecedentes y en fundamentos metodológicos ligados a la accesibilidad del campo, que precisé

en el Capítulo 6 de este documento. Como ya mencioné, se trataba del caso estudiado durante la beca estímulo “Proyectos generados en respuesta a condiciones críticas”.

Los resultados de esta investigación permitían estimar que ese GN proveería material significativo para el problema actual.

Con el objeto de obtener material empírico para validar estas impresiones, probar los instrumentos de indagación para ajustarlos y elaborar el diseño de indagación y de efectuar un primer contrato con el maestro para acordar su colaboración en el estudio, junto a la directora decidimos realizar una entrada en terreno.

Esta comprendió, según especifiqué en el Capítulo 6, entrevistas, observaciones y recolección de documentos.

Debo destacar los materiales que generó la entrevista con H, el supervisor del distrito escolar del GN caso ya retirado, donde reconstruyó su trayecto como uno signado por la lucha a favor de la democratización del sistema educativo donde los proyectos de innovación dirigidos a asegurar y extender el acceso de los sectores populares a la educación sufrían las interrupciones por los cambios de gestión, las resistencias de los grupos profesionales y se abandonaban o, en algunos casos, lograban afirmarse o eran retomados más tarde para instalarse en el sistema.

En ese sentido, aportó referencias de especial relevancia para captar el juego de las dimensiones políticas e históricas en el tema de estudio desde una perspectiva biográfica y, con estos fundamentos, validar la pertinencia e interés del GN como REA.

También tuvo un impacto significativo y un efecto particularmente alentador, la recepción del maestro y su cooperación para efectuar las tareas exploratorias seguidas de su interés y disposición a participar del estudio que le proponía, con un diseño que implicaba prolongadas estancias de la investigadora en el GN.

Como producto de esta fase exploratoria en terreno conté con una recopilación de documentos de investigación fichados y un Informe del GN caso a estudiar. Este incluyó la síntesis de los antecedentes, el análisis de las entrevistas al supervisor H y al maestro M, la presentación de Villa 20, la Escuela X, el CC y la descripción del aula del GN, las crónicas de las observaciones con un sistema de categorización y la identificación de los rasgos que permitían conjeturar la existencia de un EEA en este GN.

Al ubicarlo en el panorama construido mediante el estado de la cuestión, comprobé que cumplía con las condiciones enunciadas en la definición de REA. También advertí que sus contextos de inscripción y referencia se ampliaban sobre el de la escuela y el distrito escolar extendiéndose al sistema educativo nacional y superponiéndose con el universo de las respuestas al fracaso escolar en otras regiones. Asimismo, evidenció que reunía las características de las REA más interesantes a mi modo de ver.

La identificación y exposición de los fundamentos que mostraban la pertinencia y la relevancia del GN como caso de estudio, me permitió al mismo tiempo controlar la validez de esta decisión frente a la “Crónica de una selección anunciada”. Según hubo de señalar oportunamente

la directora al comentarme que había diseñado una investigación para poder profundizar en el conocimiento de este GN.

1.4 Etapa IV “Inmersión en el terreno” (2006)

Esta etapa del proceso investigativo corresponde al desarrollo de la fase de indagación en el estudio del GN caso. En el Capítulo 6 “El diseño metodológico” presenté el dispositivo completo describiendo los instrumentos que lo conformaron junto a su distribución y combinación a lo largo del año en terreno. Así informé sobre los tipos de observaciones (jornada completa, temas específicos, vida cotidiana); entrevistas (de indagación, profundización y elaboración); pruebas proyectivas expresivas (fábulas, dibujos, mapas); pruebas de rendimiento (lengua y matemática) y recolección de documentos. También detallé su administración en el tiempo siendo un momento determinado del ciclo lectivo, a lo largo del mismo, o en la primera semana de clases, la previa al receso invernal o la anterior al cierre del año escolar.

Tomando esta exposición como referencia, me detendré en las observaciones, las intervenciones y el diario de itinerancia debido a su impacto y significado en mi experiencia y a su importancia en esta etapa del proceso de investigación.

Las observaciones se fueron convirtiendo en una tarea cada vez más protagónica.

Po empezar, en cuanto a su empleo en el campo. El prof. López Yañez, atendiendo a mis preocupaciones, recomendó -en la supervisión efectuada durante el dictado de su seminario doctoral- privilegiarlas en el diseño de indagación. De allí convinimos con mi directora en realizar las semanas completas de observación al comienzo, la mitad y el cierre del año. Una vez concluida la primera y visitado nuevamente el GN para tomar las pruebas proyectivas de las fábulas a los niños y entrevistar a algunas de las madres ya contactadas, se hizo evidente que debía aumentar la frecuencia de las observaciones si pretendía dar cuenta de la dinámica de ese grupo en situación y a lo largo del tiempo. La posibilidad de captar la vida del GN tal como la significaban y experimentaban sus protagonistas y de registrar los movimientos en sus diferentes planos y tiempos parecía depender de mi familiaridad con el acontecer cotidiano y de la familiaridad de sus integrantes con mi presencia allí. Por eso, con el acuerdo de la directora, decidí complementar las semanas completas de observación ya previstas con la observación de una jornada en cada una de las restantes semanas de clases. En continuidad con esta línea de trabajo, incorporé el registro de las conversaciones mantenidas con el maestro durante las jornadas de observación en el GN, tomado de manera lo más inmediata posible a la salida del campo.

En este contexto, adquirí mayor destreza en el registro in situ de las observaciones, auxiliada por la grabación del audio y los esquemas del aula, y tolerancia al esfuerzo de atención permanente que demandaba. También fui desarrollando experticia y resistencia en la escritura de las crónicas que implicaba la desgrabación, la transcripción de los registros a mano y su articulación en un texto coherente, entendible para otros lectores y fiel a lo observado.

La realización de esta tarea, que consumía alrededor de 24 horas por jornada de clase, me gratificó ampliamente durante esta etapa. Así los hechos a plasmar me suscitaban alegría y satisfacción o dolor, indignación y rechazo. Según estimo, debido a su funcionamiento como una

verdadera actividad de elaboración de la experiencia que me permitía inscribir y dotar de sentido lo visto, lo oído, lo actuado y lo compartido. Esto mismo probablemente sirvió para producir crónicas válidas y fiables como material investigativo que se fueron ajustando con las devoluciones dadas por el maestro en el marco de las entrevistas basadas en su lectura y análisis.

Para comentar *las intervenciones* en el caso estudiado retomo el planteo propuesto en el Capítulo 3 “El enfoque epistemológico” acerca de que todo acto investigativo conlleva una intervención sobre lo real, en un sentido amplio, y en un sentido restringido consiste en una posición del investigador ante los procesos sociales orientada a su interrogación, problematización y elucidación por parte de los sujetos que los protagonizan.

En mi experiencia del campo ambos sentidos se imbrican de un modo complejo pues en el encuadre institucional que adopté se hallan implicados tanto el diseño y el desarrollo de los instrumentos y dispositivos como el desempeño del investigador en sus aspectos técnicos y relacionales.

Bajo su orientación, la intervención estuvo dada por la forma personal de estar en el GN (acompañando, señalando, preguntando, comentando sin recomendar, indicar ni dar respuestas cerradas por ejemplo), por el marco y por las consignas de los dispositivos de indagación utilizados, en cuanto pareció desencadenar movimientos de aprendizaje psicosocial en los sujetos implicados. En los niños, al contribuir a que pasaran de la inhibición, la pasividad y el hermetismo sobre sus experiencias, su situación actual y las consignas que les proponía a la expresión de sus concepciones respecto a las escuelas y los maestros, la comunicación de sus inquietudes e intereses sobre la investigación y la formulación de sus demandas en ambos asuntos. En el maestro, al convertirse en el espacio donde podía retomar y sostener el cuestionamiento y la reflexión acerca de las decisiones y las acciones de los otros y propias. En mí, al operar como las mediaciones que iban formándose mientras desempeñaba la tarea investigativa.

Siguiendo los lineamientos institucionales, intervine además con el objetivo de promover la toma de conciencia y el análisis de los sujetos participantes acerca de los sucesos que vivían, las condiciones que los afectaban y las interacciones entre ellos.

Este carácter lo reunieron la entrega del libro “La escuela rural unitaria” del maestro argentino Luis Iglesias a M, maestro del GN y del libro de lectura “Martín y Ramona” a cada uno de los niños. También el señalamiento a M acerca de que su grupo merecía una despedida cuando decidió suspenderla tras el conflicto con la conducción de la Escuela X por la firma de los boletines. Así como la entrevista de elaboración por el cierre del trayecto de investigación compartido que substituyó a la entrevista de indagación prevista.

Estas intervenciones parecieron aportar a los cambios que fui observando en las formas de relación de M con su realidad como maestro de este GN. Con el paso del tiempo se complejizó su lectura de la vida escolar incorporando elementos antes omitidos y puso en duda de manera más o menos sistemática no sólo las decisiones y acciones propias y ajenas sino los límites impuestos como infranqueables y los valores convertidos en dogmas. A la vez que, con mayor frecuencia, ensayaba nuevas consignas de escritura y de construcción numérica, introducía materiales en las actividades plásticas y alentaba la diversificación en el uso del tiempo y el espacio.

Más específicamente incidieron, según mi perspectiva, en dos movimientos de recuperación de su poder de actuar como maestro del GN. Uno dado por la convocatoria y organización de una despedida con el grupo de niños donde les comunicó su evaluación del año y su afecto y les entregó obsequios. El otro, por la demanda del encuentro con la conducción de la Escuela X y la coordinación de PGN donde protestó por no haber formado parte, como docente responsable del aprendizaje de los niños, de la toma de decisiones sobre su futuro año escolar.

En interacción con los aprendizajes que desarrollaba el maestro, según me permite aventurar la resonancia de la escucha de sus vivencias en mi experiencia, fui atravesando los propios. Una señal del apoyo mutuo entre ambos devenires se halla el citado reemplazo de la entrevista de indagación por una de elaboración. En la reunión convenida con mi directora para diseñar la entrevista final de indagación, tratamos los últimos acontecimientos ocurridos en el campo y los materiales proyectivos que había producido en mi diario de itinerancia a propósito del cierre del año. Entendimos que, al suspender la despedida con el grupo, M estaba reproduciendo la indefinición del trayecto y el abandono que los niños y él mismo sufrían por parte de las autoridades de la escuela y el proyecto. Entonces pudimos advertir que al proponer un dispositivo centrado en obtener información reproducía la misma salida que el maestro, evadiendo el término de un recorrido profundamente significativo para mí y la responsabilidad de asumirlo ante los otros. Como resultado de este análisis, la última jornada en el GN se basó en una devolución de mi experiencia a los niños y en la entrevista de elaboración y devolución con el maestro que se desarrolló bajo la consigna de intercambiar las respectivas reconstrucciones narrativas del año compartido.

Los materiales producidos en este marco también aportan evidencia a la idea de la interacción y el apoyo mutuo entre los procesos de aprendizaje del maestro y los propios. En particular los señalamientos y las reflexiones de M acerca de mi desempeño como investigadora en el GN y de sus efectos sobre la forma en que él se posicionaba y participaba en la investigación.

Para dar cuenta del importante papel que cumplió el *diario de itinerancia* durante esta etapa del proceso investigativo, presentaré sus consignas y temas en orden cronológico.

En el año 2006 comencé el diario con una anticipación del primer día en el GN.

Hasta mediados de mayo, los registros aludieron a mis impresiones sobre la vida en el GN, en especial a los aspectos más oscuros y difíciles de entender y aceptar, como por ejemplo las inhibiciones y las reacciones agresivas de los niños y las tensiones y el aislamiento del maestro. Estos comentarios se acompañaron de la pregunta por las causas de esas conductas y por la demanda implícita en ellas. También asenté mis preocupaciones metodológicas por la captación e interpretación de los significados que los otros atribuían a su experiencia y por los sentimientos que ella les suscitaba, auxiliándome con diferentes contribuciones teóricas para reflexionar al respecto. Asimismo, reconocí el aprecio, la calidez y la confianza de la relación establecida con los niños y el maestro a medida que pasaba el tiempo.

De junio a septiembre se diversificaron los contenidos del diario. Uno de los registros daba cuenta de mi impacto frente a los materiales producidos por el maestro en las entrevistas pues para mí, mostraban un significativo desarrollo de sus capacidades de reflexión y análisis sobre el

sucedier del GN y de la investigación. Lo cual me llevó a consideraciones metodológicas acerca de estos dispositivos y del encuadre institucional de trabajo en terreno.

Luego del receso invernal apareció mi primera referencia a la ansiedad y el pesar que me suscitaba la finalización del año en el GN, sobre todo, porque conllevaba la inevitable separación del grupo. Junto a ella esbocé el primer planteo del núcleo dramático en términos del dilema estar adentro del GN y entonces afuera de la Escuela versus estar adentro de la Escuela pero entonces quedar afuera del GN. A continuación, rastreeé las expresiones de la dramática de la separación y de la inclusión, exclusión, en mi biografía y realicé una exploración biográfica con foco en las situaciones de pobreza.

También identifiqué un conjunto de temas, a partir de los materiales de campo, que me despertaban suficiente interés como para convertirse en temas de futuras investigaciones. Por ejemplo, las trayectorias de las personas claves en la historia y situación del GN.

Además hallé varios registros de mi impacto ante el encuentro con el otro, con su vivencia y sentir, y del modo en que ese encuentro despertaba diferentes sentimientos en mí y evocaba acontecimientos pasados. A ellos le siguieron cuestionamientos a la posición ética y política que mostraba y a los límites de la intervención frente a una realidad injusta, y en un tercer momento, la puesta en tensión de ambos planteos.

En los escritos de los últimos meses predominaron las referencias a mis angustias, temores y fantasías frente a la inminente separación del grupo. También ocupó un lugar privilegiado el registro de las impresiones y posteriores análisis acerca de los eventos que, tal como los vivía, se sucedían aceleradamente en el GN. Así, pasé del enojo con M por su decisión de "tomar distancia" de los niños, la Escuela X y el PGN, a la interpretación de esta conducta como una fuga frente a los sentimientos que estos hechos le provocaban.

Posteriormente me planteé tres consignas proyectivas: escribir una fábula sobre la vida en el GN y en la Escuela X; dibujar un mapa del mundo de los niños y describir al GN mediante un cuadro mirado de frente, en movimiento y del revés. Estos fueron los materiales que llevé a la reunión acordada con mi directora para trabajar en el diseño de la entrevista de indagación final.

Los registros del año 2006 concluyeron con el registro de mis impresiones acerca de estas reuniones y con la reconstrucción narrativa del trayecto compartido para intercambiar en la entrevista de elaboración y devolución con M.

A través de esta revisión, espero haber dado cuenta del tipo de materiales que permite producir el diario de itinerancia y del tipo de fenómenos que ellos revelan. Según entiendo, aquí aparecieron las tramas tejidas entre las dimensiones metodológicas, teóricas, epistemológicas y empíricas de la investigación; su cruce con las concepciones, los posicionamientos y las experiencias personales; las tensiones con la propia percepción de las vivencias de los otros; el impacto de los sucesos compartidos; los temores, las fantasías y los deseos activados por ellos y los juegos defensivos y transferenciales de ocultamiento y repetición desplegados a partir del contacto entre estos fenómenos. En mi experiencia, el aporte del diario ha residido precisamente en su operación como un analizador particularmente potente para percibir los modos en que esos

juegos inciden en la tarea investigativa y el campo, e identificar los elementos implicados, amplificando las capacidades de interrogación y comprensión del investigador.

1.5 Etapa V “Inmersión en los materiales y trabajo de comunicación” (2007 a 2009)

La inmersión en los materiales y el trabajo de comunicación me enfrentaron a los desafíos cuya combinatoria definió esta etapa.

El desafío de la tarea de inmersión residía en convertir un material muy abundante en su cantidad, denso y diverso en sus contenidos y próximo a mi vivencia, en un material manejable y apto para su estudio. En el Capítulo 6 describí el diseño de análisis realizado por fases de aproximación sucesiva, a partir de sus respectivas actividades y producciones. De las fases centradas en la lectura resultaron las fichas de contenido, los índices temáticos, los resúmenes y los documentos de base de datos, de las fases centradas en la descripción y el análisis, las descripciones analíticas; los sistemas categoriales; las periodizaciones y los gráficos y de las fases centradas en la triangulación, los informes.

Su elaboración implicó la búsqueda y prueba de distintas guías de clasificación de la información y modelos de representación gráfica que adopté, fui ajustando a mis necesidades y tipo de material, y combiné en el ensayo de formas más potentes de ordenar, organizar y sistematizar los materiales empíricos, para captar sus significados, y los avances analíticos parciales, para establecer sus relaciones y esbozar líneas interpretativas en respuesta al problema.

A modo de ejemplo, en lo que sigue detallo el trabajo efectuado sobre el material de las observaciones. Las sucesivas lecturas de las crónicas junto a la identificación de los aspectos de impacto y de las categorías reiteradas en las anotaciones, condujeron a dos tipos de descripciones. Una, constituida por los índices de cada día observado donde, en principio, listé las actividades del día, los hechos típicos y atípicos y los que parecían de especial impacto para el grupo. Luego los categoricé y comparé por período del año y a lo largo del mismo hasta sintetizar en cada índice: las cuestiones regulares, de interés y los sucesos atípicos. El otro tipo de descripción residió en la construcción de tipologías de las acciones de los niños, las actividades diarias, la interacción y la acción del maestro.

En base a ambas descripciones, identifiqué algunos temas de preocupación para el grupo del GN caso, para los niños y para el maestro respectivamente y temas organizadores de la dinámica, diferenciando los temas específicos a un período del año de los que parecían manifestarse a lo largo del mismo. Mientras avancé en el abordaje de la acción del maestro, midiendo la dotación de las categorías y construyendo las primeras hipótesis sobre sus fundamentos.

A partir de la revisión de los avances precedentes y del tratamiento del material de observación de base, me concentré en la descripción advirtiendo, en primer lugar, que era posible diferenciar “momentos” de la jornada escolar en función de las actividades realizadas por el grupo, las acciones del maestro y de los niños y los tipos de interacción. Entonces ensayé una secuenciación sobre los índices de cada día observado y apliqué las tipologías de la actividad y la acción al interior de esos momentos de la jornada sobre las crónicas de observación de dos días

por período del año. Esta prueba me permitió ajustar las tipologías y la secuenciación de la jornada. Con lo cual, procedí a representar la distribución del tiempo en líneas diarias y diferenciar aquellas cuestiones que aparecían a lo largo de la jornada de las específicas a un momento determinado, por período del año y a la vez, durante el ciclo lectivo.

Con este avance, elaboré las descripciones analíticas de cada momento de la jornada por período del año, atendiendo al estilo de la acción del maestro y sus fundamentos; las actividades desarrolladas por el grupo; la interacción; los temas de preocupación del grupo; los temas organizadores de la dinámica y los sucesos atípicos. Luego me detuve en el sentido de la organización y el uso del tiempo diario y de cada momento en relación con el conjunto de la jornada y los cambios en los niños a lo largo de la semana con respecto a la relación con la tarea primaria; los compañeros y el maestro.

Como resultado, dispuse de un informe de la jornada diaria por período del año (inicio, mitad y final) que contaba con una línea de tiempo de cada día; un cuadro de uso del tiempo por momento de la jornada por día de la semana; la composición del grupo, la descripción del espacio material del aula y el relato del desarrollo de la jornada apoyado con una selección de referentes empíricos.

Mediante este trabajo, fui percibiendo aspectos de la “vida del GN” relativamente estables y otros afectados en diferente forma y grado por las organizaciones. Así separé los fragmentos de crónicas que mostraban al GN caso en contacto con el Proyecto GN; el Centro Comunitario; la Escuela X y las familias, a lo largo del año; obteniendo un documento de base para cada una. Esto me permitió registrar los temas que parecían organizar la dinámica del GN caso con cada organización y armé mapas situando los sujetos que concretaban los contactos entre ellos y los tipos de contacto establecidos.

A la primera aproximación al material de las observaciones, que se centró en la lectura, seguida de la aproximación con foco en la descripción, le siguió una tercera distinguida por la profundización del trabajo descriptivo; la construcción de líneas interpretativas comprensivas, la consulta teórica y la triangulación teórica y de fuentes –para algunos temas- hasta la elaboración de los avances finales que constituyeron los capítulos del Primer Informe del GN caso.

El trabajo sobre el GN caso y las organizaciones me sirvió para reconstruir el espacio social y su dinámica. La reconstrucción del espacio social donde se ubicaba el GN caso comenzó con la categorización de los contactos entre los integrantes del GN caso y los actores de las organizaciones, continuó con la consulta teórica y las definiciones conceptuales y operacionales de los intercambios y sus tipos. También ensayé representaciones gráficas del espacio social donde se inscribía el GN caso y formulé las primeras conjeturas acerca de los modos de relación social que lo configuraban. Tras una nueva lectura, clasifiqué a los grupos y organizaciones en contacto con el GN caso, la posición institucional de las personas que concretaron los contactos de los que tuve noticia y los tipos de intercambio por su propósito y frecuencia. Para reconstruir la dinámica, comencé listando cronológicamente los hechos que parecían marcarla y las cuestiones que concentraban la atención de los sujetos. Luego, estimé los temas que se expresaban a través suyo, su recurrencia y los modos de plantearlos. Este esquema me permitió distinguir los tiempos significativos en la dinámica establecida entre el GN caso y cada organización, a lo largo del año.

Una vez que los describí analíticamente, la consulta al marco teórico y el análisis comparativo me condujeron a precisar las dimensiones de análisis y afinar su descripción, recurriendo además al material de entrevistas. El avance final constó de una descripción sintética de cada tiempo de la dinámica acompañada de una línea anual por organización; la presentación del lugar de GN como tema de preocupación común; la discriminación de los tipos de dinámicas, la conceptualización de los lugares que habrían configurado para el GN y su expresión a lo largo del tiempo con una selección de crónicas y por último la identificación de los aspectos progresivos y regresivos de cada lugar.

Con respecto a la vida del GN caso que se mantenía estable relativamente al margen del contacto con las organizaciones, la lectura en profundidad de los informes de la jornada diaria por período del año, me permitió identificar un conjunto de temas organizadores en la constitución y el funcionamiento del GN caso como un EEA y en la manifestación de los cambios en los niños que daban cuenta de ello. Con fines ilustrativos, me detengo en el trabajo que realicé sobre uno de ellos, el estilo del maestro. En primera instancia, listé y categoricé las acciones (dirigidas a los niños; sobre el espacio material y administrativas) los aspectos estilísticos de su accionar y los temas que lo preocupaban y cuantifiqué sus manifestaciones en tres crónicas (una por período del año) a modo de prueba. Luego armé una tipología de la acción con una selección de referentes empíricos, y elaboré las primeras hipótesis acerca de los fundamentos y las concepciones que parecían orientar su accionar. La validación de este avance con el maestro y las consultas a la doc. Estela Cols, especialista en el estudio del estilo docente, junto a las lecturas teóricas que me recomendó, me sirvieron para ajustar y completar las dimensiones y las categorías construidas. Con lo cual pasé a caracterizar los rasgos del estilo para cada tipo de acción.

A través de las sucesivas revisiones de estos avances descriptivos cuantitativos y cualitativos, su triangulación con los materiales de las entrevistas y los proyectivos expresivos junto a la consulta bibliográfica fui afinando la captación y formulación de las hipótesis hasta la elaboración que, más tarde, dio lugar al capítulo sobre el estilo del maestro. Ese avance estaba compuesto por un glosario con las nociones empleadas (estilo, acción, componentes y tipos, el decir); una síntesis del accionar y del encuadre de la intervención pedagógica; la descripción de la “acción de transformación del mundo externo” con cuadros y comentarios acerca de su incidencia en la dinámica del GN; la descripción analítica de la acción de comunicación acompañada de selecciones de crónicas y análisis comparativos de tipo cuantitativo ilustrados con cuadros y gráficos; una “semblanza” de las cualidades del estilo con los cambios en los niños relacionados a ellas; la identificación de los temas en el decir del maestro y, por último, una propuesta interpretativa sobre el estilo del maestro en respuesta al problema de investigación.

En las reuniones con mi directora de tesis debí afrontar su pregunta respecto a qué me había llevado a ordenar, categorizar, presentar o significar el material de la forma en que lo estaba haciendo. Por ejemplo, a producir un documento de base con todo la información disponible de cada organización (Escuela X, PGN, CC). Su interrogación por los supuestos y las hipótesis en juego junto a mis posibilidades pero sobre todo a mis dificultades para poder dar cuenta de ellas, me mostraron que la atribución de sentido se jugaba a cada paso de la investigación, alertándome sobre los riesgos de que permaneciera implícita.

Durante este arduo y extenso proceso, esa pregunta se convirtió en el norte que redujo los desvíos.

Además de la inmersión en los materiales, esta etapa estuvo marcada, como referí, por un trabajo de comunicación que me planteó el desafío de presentar la investigación y los hallazgos parciales que iba validando de un modo tolerable, comprensible e interesante en diferentes situaciones. A saber, situaciones de difusión en congresos y jornadas de investigación y en revistas especializadas; situaciones de formación en seminarios de grado y posgrado y situaciones de devolución al maestro, protagonista del caso, reguladas por sus respectivas pautas formales e idiosincrásicas.

Para comenzar, debía adecuar la comunicación a su objetivo, destinatario y marco, seleccionando el tema y los materiales, diseñando la situación y produciendo el mensaje de manera apropiada a ellos. Esta tarea apareció tensionada entre la exigencia de adaptarme a lo establecido, familiarizándome con la “cultura” de cada situación comunicativa, y el deseo de efectuar un aporte original y útil a los participantes.

El desarrollo de la mesa de ponencias, el envío del artículo, el ateneo, las clases o la entrevista conllevaban la escucha de los comentarios, los señalamientos y las preguntas de los otros acerca de lo expuesto, su procesamiento y la elaboración de una respuesta satisfactoria en cuanto a su rigurosidad metodológica y precisión conceptual. Una tarea que implicó aprender a tolerar las incertidumbres propias y a renunciar a cubrir las ajenas; aprender a reconocer los límites de mis intereses y a renunciar a complacer todos los puntos de vista.

Una vez concluida la comunicación, restaba traducir las evaluaciones, las contribuciones y otros tipos de intercambio formulados desde los diferentes contextos de significado y lenguajes, a los términos de mi investigación para integrarlos al proceso de pensamiento. Al realizar estas tareas transité entre los riesgos de desviarme de las líneas analíticas suficientemente validadas y de distorsionar los aportes y las oportunidades de abrir los significados demasiado cerrados y afinar las propuestas interpretativas elaboradas.

Tal como puedo verlo actualmente, cuando me concentré en la tarea de inmersión en los materiales estuve oxigenada por el trabajo de comunicación, cuyo desarrollo estuvo sostenido por los avances logrados con el estudio de los materiales.

1.6 Etapa VI “Producción de documentos” (2010 y 2011)

Habiendo sorteado los principales desafíos de la inmersión en los materiales y encontrado algunas resoluciones provisorias y personales a las tensiones del trabajo de comunicación, reconozco esta etapa como una signada por la producción de documentos sobre el caso y la investigación. Entre ellos voy a detenerme, por la envergadura de las tareas implicadas y la relevancia del producto resultante, en el Informe Final del GN caso y en el Plan de Tesis.

La primera versión completa del “Informe Final sobre el GN caso”, que entregué a la directora en diciembre de 2009, constó de 524 páginas y 18 capítulos ordenados como muestra su Índice

Noticia
Primera parte
Presentación del caso
Presentación de los protagonistas
Segunda parte
Contextos organizacionales y barriales
Organizaciones y actores en contacto con GN
Estructura formal
Tercera parte
Historia
Dinámica GN – organizaciones en el 2006
Concepciones de los actores
La zona porosa
Cuarta parte
Estilo del GN. Síntesis
Tiempos del devenir grupal
Tiempo
Espacio
Climas
Quinta parte
Estilo del maestro
El seguimiento de Erwin
El seguimiento de Jonny
Sexta parte
Respuestas al problema

La devolución de la directora de tesis me apuntaló para lograr resolver las principales debilidades del documento y orientó para encontrar el estilo personal de escritura con el tono adecuado a los resultados del tipo de investigación realizada.

Partiendo de una autocrítica proponía planificar una agenda con mis entregas de material, sus devoluciones y las reuniones de intercambio hasta la presentación del documento de tesis. Luego, aclaraba la posición que adoptó como lectora de mi documento, solicitando razones y fundamentos, y la posición que me convenía adoptar como lectora de los comentarios para maximizar sus aportes, abandonando la defensa narcisista de mi obra y animándome a una escucha científica. Enseguida, anticipaba los contenidos de la devolución: un comentario preliminar, los comentarios especiales a cada parte y los comentarios generales junto a las recomendaciones finales.

El comentario preliminar destacaba el valor del material y el potencial del documento y la necesidad de vencer su extensión excesiva. Los comentarios especiales por capítulo contenían preguntas, pedidos de aclaraciones y ejemplos, propuestas para la selección y organización del material presentado, notas sobre los análisis y descripciones logrados. Los comentarios generales aludieron al estilo de redacción, descarnado, sintético y objetivista que empleé sobre todo en la primera parte del informe y sus efectos de confusión y desinterés en el lector; las formalidades en la citación bibliográfica y las siglas y el uso de referencias teóricas pertinentes y en el mismo nivel de análisis del material. También incluyeron precauciones respecto a la construcción de categorías (no mezclar categorías propias y de autores, no abundar en sistemas categoriales) en un abordaje analítico por diferentes perspectivas. Las sugerencias para revisar el informe con miras a su inclusión en el Documento de tesis. La primera consistía en elaborar un índice analítico completo de cada capítulo a modo de tabla de contenido para identificar recurrencias y reordenar la

presentación, evitando las repeticiones y el cansancio en el lector. La segunda sugerencia era armar dos documentos, uno con todas las definiciones conceptuales utilizadas, para revisarlas y replantearlas a nivel concreto y fenomenológico, y el otro documento con todos los avances de interpretación, para armar una propuesta interpretativa general que me sirviese de guía en la elaboración de la tesis. La tercera contenía opciones para reordenar los capítulos del informe y señalamientos sobre las cuestiones en las cuales hacer foco. La directora concluía animándome, destacando lo logrado y marcando que restaba hallar una forma de relato próxima a la dramática e interesante y clara para el lector y un modo de presentación comprensible en menos páginas.

Mi trabajo a lo largo del año 2010 estuvo enmarcado por los lineamientos de esta devolución que sintetice junto a un plan de tareas para revisar el informe del caso. Comencé así preparando el índice analítico, el glosario con las definiciones conceptuales y la compilación de los análisis interpretativos. Al primer documento lo fui completando y ajustando hasta que se convirtió en un esquema de contenidos bastante próxima a la versión final de cada capítulo. Al realizar el segundo me encontré con categorías propias definidas conceptualmente y otras sin definir, categorías de autor definidas teóricamente y otras sin su definición. Este glosario de 48 páginas, impactante por la sobre abundancia, superposición y repetición del sistema categorial construido, funcionó como un documento de base para el armado del esquema de análisis del caso. Mientras que los sucesivos exámenes y ordenamientos de la compilación de las propuestas interpretativas me permitieron identificar los tres conjuntos de resultados sobre los que se estructuró la tesis.

Fue un trabajo arduo, intenso y largo, árido en algunos tramos y cautivante en otros, asistido por el intercambio periódico con la directora sobre la agenda de entregas y el plan de tareas que íbamos ajustando en la marcha. Durante su desarrollo continuamos reflexionando sobre lo ocurrido con el primer informe. Entonces pudimos advertir que la formalización, el tono objetivista, la extensión excesiva y la sobre categorización parecían estar asociadas, al menos en parte, a defensas opuestas frente a la activación de distintos temores e incertidumbres. Entre ellos, a no generar un texto científicamente aceptable y a la vez, a exponer demasiado a los sujetos del caso, lo cual explica la oscilación entre capítulos notablemente abstractos y capítulos más próximos a los fenómenos desde una perspectiva dramática.

A fines del 2010, el Informe del caso ya estaba bastante próximo a lo que constituye la segunda parte de este documento de tesis en cuanto al estilo de escritura, el foco de la exposición y la cantidad y el tipo de materiales presentados. Estos cambios se dejan ver en el Índice y la síntesis de los capítulos correspondientes a dicha versión.

Capítulo 1. Primera noticia: sobre el GN caso como Respuesta Educativa Alternativa.
Capítulo 2. Los niños y el maestro
Capítulo 3. El proyecto de crear una organización educativa alternativa
Capítulo 4. La trama social de inserción del GN caso. Contextos barriales y organizaciones escolares y no escolares que la componen
Capítulo 5. La trama en el tiempo. Sobre el porvenir de una ilusión.
Capítulo 6. La trama en movimiento. La estrategia del caracol entre inserciones territoriales y legales
Capítulo 7. La zona porosa como medio de inserción en la trama
Capítulo 8. El estilo del maestro.
Capítulo 9. La cultura, el estilo de funcionamiento y la dinámica.
Capítulo 10. El devenir grupal.
Capítulo 11. Los niños y el maestro. Sobre la continuación de sus trayectorias
Capítulo 12. Última noticia: sobre el GN caso como Espacio Educativo Alternativo

Bibliografía
Anexos

En el capítulo 1 caracterizaba los rasgos que definían al caso como una REA y exponía las principales líneas de análisis.

El capítulo 2 reconstruía las trayectorias socio familiares y escolares de los niños y del maestro hasta su llegada al GN caso comentando su posible impacto en la situación de los sujetos al inicio del estudio.

El capítulo 3 abordaba el proyecto de la organización PGN mediante el análisis de la idea, sus fundamentos y la tesis contenida en su fin, y la descripción de la estructura organizacional, atendiendo especialmente al grado de formalización de las normas y los procedimientos.

En el capítulo 4 describía la trama social de inserción del GN caso dando noticias del barrio, las familias de los niños y las organizaciones escolares y no escolares asociadas a su funcionamiento.

El capítulo 5 reconstruía históricamente esa trama haciendo foco en los momentos recordados como significativos por los actores e identificados como relevantes para caracterizar el devenir del barrio, de las organizaciones y del GN caso. Luego desarrollaba la propuesta interpretativa acerca de la historia institucional del GN y cerraba con las noticias al 2006, año de inicio del trabajo en terreno.

En el capítulo 6 presentaba los actores de cada organización junto a sus concepciones (acerca de los niños, la tarea del GN, sus resultados y su relación con las escuelas); los tipos de contacto que establecieron con los integrantes del GN caso (categorizados según sus efectos y frecuencia) y los modos de inserción territorial y legal resultantes; la descripción de los tiempos de la dinámica entre el GN caso y cada una de las organizaciones durante el 2006 y la identificación del lugar del GN en ellas, los márgenes y los límites de la intervención como los temas organizadores.

En el capítulo 7 definía la zona porosa como una región organizacional, emergente de las condiciones anteriores, que separaba y ponía en contacto al GN con el resto de las organizaciones de la trama social, dando oportunidades para que ampliase sus márgenes de acción y fijase con relativa firmeza los límites a la intervención de las otras organizaciones.

El capítulo 8 “El estilo del maestro” describía los rasgos del modo de intervenir del maestro y las concepciones que lo orientaban, cuya expresión ya postulaba como posibilitada por las condiciones precedentes. Para eso, categorizaba sus acciones sobre los aspectos materiales, sus intervenciones sobre el aprender, la vida grupal y las relaciones con las organizaciones, identificando los cambios observados, en su frecuencia y forma. Luego me detenía sobre sus concepciones acerca de estos niños, sus condiciones críticas de vida, el papel del docente, el GN como REA y la escuela. Por último, daba una “semblanza” del estilo.

El capítulo 9 daba cuenta de los rasgos que reunían la cultura, el estilo de funcionamiento y la dinámica del GN caso y, desde mis análisis, aparecían promovidos por el estilo del maestro. Ellos concernían a la distribución y el empleo del tiempo y el espacio; los modos de llevar adelante

las distintos tipos de actividades y de tratar las dificultades, el ambiente y el marco regulatorio. Luego de caracterizarlos e informar sus variaciones a lo largo del tiempo, sintetizaba los aspectos comunes a ellos.

En el capítulo 10 “El devenir grupal”, miraba la dinámica de los vínculos entre los niños, con el aprendizaje y con el GN, en el marco facilitado por las últimas dos condiciones, a través de una reconstrucción de los tiempos identificados como significativos con respecto a los modos de realizar las tareas y los de tratar los puntos de tensión y conflicto.

El capítulo 11 “Los niños y el maestro. Sobre la continuación de sus trayectorias” brindaba noticias sobre la continuación de la trayectoria escolar y socio familiar de cada uno de los niños y de la trayectoria profesional y de formación del maestro.

Finalmente en el capítulo 12 “Última noticia: sobre el GN caso como Espacio Educativo Alternativo” exponía los resultados elaborados sobre las líneas de análisis precedentes ordenados en respuesta al interrogante central.

La producción del Plan de tesis, el otro documento sobre el que me detengo aquí, tomó gran parte del año 2011, siendo presentado el 30 de agosto del mismo con los contenidos que siguen

Noticia preliminar sobre la investigación que fundamenta la tesis
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN
1.1 Noticias sobre la situación del “fracaso escolar” en el nivel primario
1.2. Perspectivas de análisis sobre el fracaso escolar
1.3. Síntesis del estado de la cuestión de las REA (respuestas educativas alternativas)
2. EL PROBLEMA
3. LA TESIS QUE SE SOSTIENE
3.1 Síntesis de los resultados del caso
3.2 Exposición de la tesis
4. JUSTIFICACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN
5. RESÚMENES DE CADA PARTE
6. FUENTES E INSTRUMENTOS
6.1 Fuentes
6.2 Instrumentos
7. BIBLIOGRAFÍA
7.1 De referencia epistemológica metodológica
7.2 De referencia teórico conceptual
7.3 De consulta general

A estas alturas, el esfuerzo pasó por el ordenamiento, la selección y la síntesis del abundante material teórico, empírico y analítico con que contaba para la elaboración de cada ítem bajo la ineludible necesidad de renunciar a incluir todo y de jerarquizar lo elegido. También pasó por la adecuación del estilo de escritura a este documento en particular con la premisa de lograr un texto claro sin reducir la complejidad de lo expuesto. Frente a ellas, las pautas formales de producción, los fines evaluativos implicados y los lectores destinatarios supuestos funcionaron como marcadores y guías a cada paso de la tarea mediante las restricciones, los lineamientos y las expectativas que imponían y se derivaban de ellos. A través suyo se fue volviendo tangible el contexto más amplio de escritura y lectura de los últimos documentos, y con ello más imperiosa la idea de referir, responder, fundamentar y aportar a un campo de conocimiento existente y a una

comunidad académica integrada por personas y grupos que, desde sus respectivas tradiciones y trabajos, le daban movimiento así como definían sus formas, promovían tendencias y cercaban alternativas con diferente grado de fijeza. Con lo cual se tornó más concreto y a la vez más operante el fin comunicativo y más acuciante la preocupación por generar un producto que fuese reconocido como conocimiento, primero, que mostrase su raigambre en otros conocimientos luego y que efectuase su propio aporte, por último.

El peso de estas cuestiones se incrementó durante la escritura de la tesis propiamente dicha. De esta producción voy a mencionar los principales problemas y preocupaciones y los modos de abordarlos.

La dificultad inicial para diferenciar los resultados del caso y la tesis pronto se vio en contacto con el antiguo problema de la construcción de conocimiento válido y generalizable a partir de lo particular. Lejos de resolverse, esta cuestión fue sorteada con la lectura de otras tesis basadas también en estudios de caso, con el trabajo conceptual sobre mis escritos y con la escritura las versiones de la tesis y re escritura de la tesis. Al mismo tiempo, la participación en los ateneos y seminarios de investigadores me iba mostrando formas de validación y generalización dadas por la utilidad de las nociones generadas a partir de la investigación cualitativa de un caso para dar cuenta de fenómenos semejantes.

La formulación misma de las proposiciones de la tesis me resultó difícil aunque tuviera aproximaciones a su contenido sustantivo. Al momento de poner en palabras las respuestas al problema que tenía en mente, esas ideas parecían escaparse, distorsionarse y hasta perderse mientras que las palabras parecían negarse o escamotear decir lo que yo pretendía que expresaran. De alguna manera, me acuciaban algunas de las tensiones largamente estudiadas sobre la relación entre pensamiento y lenguaje. Los intercambios con la directora fueron claves para transitarlas con algún grado de éxito debido a que facilitaron la exteriorización y objetivación de las elaboraciones y los procesos internos de análisis, comprensión e interpretación. Por ejemplo, cuando me preguntaba “¿Es esto lo que quiere decir?”, me animaba a expresar las ideas “como me salieran”, sugería y ensayaba otras formas de representar el pensamiento y apoyar lo verbal como los gráficos o enlazaba una conjetura que yo creía reciente con análisis efectuados anteriormente.

Con el avance en el planteo de la tesis se impuso la necesidad de reconocer y dar un lugar a las contradicciones y los aspectos negativos de los fenómenos revelados por la profundización del análisis. Es decir a las formulaciones que finalmente presenté en términos de las condiciones y los movimientos que limitan las posibilidades de que en una REA, se desarrolle y consolide un EEA. Aunque los consideraba hallazgos significativos los había relegado en diferentes ocasiones obedeciendo diferentes presupuestos acerca del “buen investigador”. Entre ellos, que no debía exponerlos por no haberlos incluido en los interrogantes originales de mi investigación. Pero ya no era posible mantenerlos al margen y tomé el señalamiento reiterado de mi directora sobre que debía hacerlo saber. Desde mi perspectiva, por la relevancia social de su contenido y por las concepciones revisadas del “buen investigador”.

1.7 Etapa VII “Apropiación y restitución” (2012 y 2013)

Por estos derroteros arribé a la larga etapa final de la investigación, con sus duelos y cierres, no obstante los desarrollos que vaya a movilizar. Durante estos años me dediqué por completo a la escritura del documento de tesis.

Para elaborar las primeras versiones de los capítulos retomé las últimas producciones sobre cada uno de ellos, armé esquemas de contenido y guías básicas de trabajo y di comienzo a la escritura. Tras los primeros ensayos de redacción y reuniones con la directora, el proceso adquirió agilidad y continuidad, como si se hubiese destrabado un dique y organizado un cauce. Por lo cual, proseguí con la forma de trabajo que había adoptado y con mi directora encontramos de gran eficacia el sostenimiento de la agenda de reuniones, entregas y devoluciones de cada capítulo. Una vez que concluí la escritura del documento, emprendí la revisión final.

A medida que avanzaba en la tarea fui experimentando con mayor intensidad un movimiento de apropiación y uno de restitución.

Me refiero a la apropiación del trabajo total en tanto proceso global con sentido y en tanto producto integrado ya no dividido en sus componentes parciales. Si bien la coherencia entre el enfoque epistemológico, el marco teórico, el diseño metodológico, el trabajo en terreno, los análisis y los hallazgos, ha sido objeto de búsqueda permanentemente, al profundizar sobre estos y otros aspectos en cada etapa, me invadía una inevitable sensación de fragmentación. Mi percepción de este movimiento alude entonces al modo de vivir la investigación como un acto eficaz, personal y original en tanto humano y sus elaboraciones como resultados que guardan una relación significativa con el mismo.

Sobre este movimiento se ha venido apoyando el de restitución mediante el pasaje de lo producido. Según lo veo, la apropiación del trabajo hizo posible la experiencia de restablecer algo de lo transmitido, de lo entregado por quienes me acompañaron y asistieron de manera continua, momentánea o puntual, en cuestiones técnicas, aspectos materiales, vivencias afectivas y lazos psicosociales. Pareciera que recién al constatar que había generado un producto total me permitía ponerlo a disposición de los otros para cumplir con la responsabilidad de dar cuenta de lo hecho con aquello que generosamente había sido dado.

2. Algunas reflexiones sobre dos temas cruciales

En este apartado expongo mis reflexiones sobre dos temas especialmente significativos y de marcada incidencia en cada una de las etapas transitadas, ellos son la relación con los actores del caso y la relación con la directora.

2.1 La relación con los actores del caso

Sobre este tema tuve oportunidad de trabajar con mayor sistematicidad y profundidad en el seminario de la profesora Romo Beltrán centrado en la reflexividad sobre los procesos investigativos y el análisis de la implicación de las subjetividades de sus protagonistas. En el

escrito que produje tomé como materiales de análisis el diario de itinerancia, las crónicas, los testimonios de los actores y las producciones proyectivas expresivas y como referencia los aportes de mi marco teórico.

Allí planteé que la relación con los niños y el maestro se me configuraba al modo de un encuentro³⁰⁵ a través de escenas que parecían organizarse alrededor de una dramática³⁰⁶ de la interpelación. El diccionario de la Real Academia Española define interpelar como implorar el auxilio de alguien o recurrir a él solicitando su amparo y protección, y como requerir, compeler o preguntar a alguien para que brinde explicaciones sobre un hecho o caso. Ambos significados han estructurado y tensionado las posiciones implicadas en las escenas de la dramática que caracterizo a continuación.

Una de ellas corresponde a las posiciones del testigo y el espía. La noción de testigo evoca en mí a quien da testimonio frente a la sociedad para hacer justicia sobre un crimen o iluminar lo oculto, que es un modo de hacer justicia. Su discurso remite a otro dañado que no puede denunciar el maltrato padecido porque está silenciado, herido o muerto. No obstante lo espera del testigo. La imagen del espía remite a quien se filtra en un grupo, gana la confianza de sus miembros y luego comunica la información sobre ellos a su enemigo. Aquí el otro aparece como víctima de un engaño.

En los dibujos y las fábulas de los niños surgieron imágenes semejantes. El relato de Cristian J me presentó como un topo para luego convertirme en una princesa “Una vez había un chiquito, hizo una historia con sus compañeros animales, le pusieron en una computadora, hicieron muchos papeles, Cecilia el topo se hizo famosa, se hizo una princesa”. Este cambio que puede obedecer a la conversión de lo temido en lo contrario coronaría una fantasía donde la historia del chiquito y sus amigos no permanece anónima sino que se multiplica. La fábula de Jhonny se organizó en torno a persecuciones y asesinatos donde me representa como una paloma blanca ¿acaso la paloma mensajera o la paloma de la paz en medio de una historia cuyo título es “Cazador”? Los chistes de M sobre lo que yo podía decir o no y sus relatos sobre las injusticias y soledades padecidas también me reenviaban, de alguna manera, a las posiciones referidas.

En esta escena, era una investigadora que sabía algo con poder de salvar o dañar en extremo preocupada por qué y cómo decía a quién para no actuar como un espía frente al enemigo ni precaverme tanto como para inhibir mis funciones testimoniales.

Otra escena se configuraba a partir de las posiciones del tercero, el compañero y el usurpador. El tercero tiene contacto con los sucesos que atraviesa el otro y allí reside su posibilidad de intermediar. Las incertidumbres acerca de la potencia de esa intervención para favorecer el pensamiento del otro me lleva a la del usurpador que toma lo del otro para beneficio personal. Mientras que la compañera comparte con él sus vicisitudes.

De los niños y el maestro me sentía convocada a ocupar la primera y la tercera posición. Por ejemplo cuando los niños me llamaban “señorita” y M solicitaba ayuda para las tareas cotidianas o refirió en las entrevistas “como que te incorporaste, como que eras una más de todo

³⁰⁵Desde la perspectiva de Aulagnier (2007)

³⁰⁶Según la conceptualización de Fernández (2006)

esto, no tomé la dimensión de lo que realmente significa esto hoy, sentí que eras una compañía” “por eso te lo preguntaba a vos que sos la única que venís y ves un montón de internas acá adentro, que lo ves desde adentro y desde afuera... tu presencia acá en el aula, momentos cuando estabas quizás observando desde afuera y quizás cambiabas de posición y estabas más adentro del grupo, de distintas maneras indirectamente siempre me ayudaste”.

Las posiciones del fiel y el traidor expresaban mi confrontación con el dilema entre ser fiel a los sujetos del caso o a la comunidad académica. Para no defraudar la confianza que los niños y el maestro depositaron en mí al mostrarme sus riquezas y miserias, quizás debía omitir información y faltar a la verdad, es decir, traicionar a la academia. Pero si priorizaba la fidelidad a ésta corría el riesgo de traicionar a los sujetos. Aún cuando pudiese conciliar ambas, restaba hallar el modo de hacerlo con rigurosidad y elocuencia sin violentar el objeto.

Por último, las posiciones del mirar y ser mirado aparecían cuando, frente a los materiales del caso, experimentaba desolación, extrañeza, profundidad e inquietud. Estas sensaciones evocaban en mí una película sobre sacerdotes poseídos por demonios donde uno de ellos investiga lo ocurrido a sus pares. En un momento recurre a una biblioteca antigua situada en un sótano. El bibliotecario, enigmático y oscuro, le acerca los libros solicitados. El sacerdote comienza a traducir en voz alta y se detiene ante términos que no logra descifrar. Entonces el bibliotecario le aconseja abandonar sus averiguaciones porque “cuando uno se asoma al abismo, el abismo lo puede mirar a uno”. A lo largo del recorrido, cuando miré el abismo del otro, me sentí mirada y mi mirada no pudo menos que inquietarse ante lo inexpresable, lo impenetrable que me reenviaba a lo otro del otro y de mí.

En mi vivencia, estas escenas podrían condensarse alrededor de una donde soy interpelada por mi modo de accionar como investigadora. En un primer plano, me interpelean los niños y el maestro. A un lado, lo hacía la comunidad académica, la directora de tesis, el colectivo docente, los padres de los niños. En un segundo plano me piden explicaciones por las respuestas dadas a los sujetos del caso, los otros que pueblan mi biografía. En un tercer plano, el sí misma desamparada me interpela a través de las interpelaciones del otro.

Según la posición que ocupase, las acciones por las que era interpelada oscilaban entre cuidar y descuidar, acompañar y abandonar, proteger y exponer, ayudar y dañar, restituir y robar, respetar y violentar, resistir y desistir, liberar y amordazar, denunciar y encubrir, hacer justicia y ser cómplice, entre reparar y dañar, entre hacer y frustrarse, en última instancia entre ser y mutilarse³⁰⁷.

Esta aproximación me permitió advertir los juegos y las tensiones entre los niveles institucional, organizacional, grupal, de las interacciones y de las personas³⁰⁸ (Ardoino, 2005). Según entiendo, sus particulares articulaciones fueron definiendo mi experiencia de la relación establecida con los niños y el maestro en términos de un encuentro configurado alrededor de una dramática de la interpelación cuyas escenas también aparecieron evocadas por ellos. La intensidad y centralidad de los significados que ellas expresan están asociadas, a mi modo de ver,

³⁰⁷Se tienen en cuenta las definiciones de estos términos en las obras de Winnicott (1990, 1993, 2003), Manoni (1967, 2000), Mendel (1974), Castoriadis (2006), Ulloa (1995), Erikson (1993), Aulagnier (2007).

³⁰⁸Según el esquema de Ardoino (2005)

a que esta relación se inscribió en un espacio de doble referencia. Por un lado, a lo educativo vía el tema de la investigación y vía el proyecto que convocaba a los integrantes del GN y fundamentaba su selección como caso de estudio. Por otro lado, a lo investigativo como basamento de la relación que nos ligaba. En virtud de esta doble referencia propongo que la relación con los sujetos del caso tuvo especial potencial para configurar el espacio de su inscripción a partir de las tensiones entre saber y poder.

El poder necesario para saber y sus límites, el poder de saber y su potencia de reparación o destrucción cuyo empleo confronta con la confirmación o la frustración, la recompensa o la condena. El poder sobre el saber de los otros que lo confisca o lo restituye. El saber sobre el poder propio y de los otros que lo niega y mutila o lo reconoce y sirve a su realización. El deseo de saber sobre el poder que es a la vez un deseo de no saber y quizás, de no arriesgarse a poder, entre otras tensiones.

Su emergencia a lo largo del recorrido de esta investigación y sus cruces con mi biografía, las vivencias compartidas con los sujetos del caso, la historia del país y otros derroteros componen la trama donde he ido construyendo la forma de actuar como investigadora. Por eso el planteo de estas cuestiones me ha llevado a pensar en los papeles socialmente atribuidos al investigador y a explicitar aquel al que adscribo. Uno que se contacta con dar testimonio en oposición al olvido y el silenciamiento, acompañar a los sujetos en situaciones de exclusión favoreciendo la creación de espacios para el pensamiento y la acción colectiva, reconocer al otro en su singularidad, resistirse a la conformidad y la repetición y procurar la “verdad” aunque se la postule un imposible.

2.2 La relación con la directora

Al reconstruir la historia de esta investigación fui identificando formas de interrogación, acuerdos de trabajo e instancias de intercambio para mostrar los rasgos de la relación establecida con la directora de tesis y los modos en que ésta incidía sobre el desarrollo de las tareas distintivas de cada etapa. En lo que sigue me detengo sobre algunos de ellos junto a las implicaciones sobre mi experiencia desde la doble perspectiva de la investigación y la formación.

Comenzando por el impacto del modo de actuar de la directora como garante de un espacio para la posibilidad de decir, decidir y hacer y de la legitimidad para explorar y ensayar diferentes posibilidades de realizarlas. Este efecto estructurante se asoció, en parte, al contenido de sus intervenciones y en parte, a que el momento de su formulación se adecuaba a mi ritmo de elaboración de los sucesos vividos.

Luego, me interesa aludir a las reuniones de trabajo, la comunicación por correo electrónico y los “encuentros intersticiales” como espacios que dieron alojamiento a la relación de formación e investigación a la vez que fueron configurados por ella.

Las reuniones de trabajo, generalmente extensas, a demanda propia o de la directora, se organizaban en los momentos que siguen: intercambio abierto, estado de situación, abordaje del trabajo con los materiales, síntesis y planificación de las tareas a realizar. Ellas evocaban en mí las imágenes de un taller de artesanos donde el maestro transmite el oficio al aprendiz haciendo,

proponiendo modos de hacer, relatando situaciones donde su propia práctica se vio dificultada, facilitada o mejorada y reflexionando sobre el proceso en marcha.

La comunicación por correo electrónico versaba, habitualmente, sobre las resoluciones y decisiones concretas de situaciones específicas, las producciones de avance, los asuntos administrativos, las noticias de la marcha en la tarea, la agenda de eventos y las reflexiones y los comentarios sobre los sucesos vividos. De ella destaco sus contribuciones a la fluidez y actualidad del asesoramiento; al desarrollo de la expresión escrita y a la proximidad del acompañamiento cuando se complica la concertación de un intercambio cara a cara.

Dentro de los “encuentros intersticiales”³⁰⁹ ubico los cafés, las caminatas y otras oportunidades semejantes previas o posteriores a las instancias de trabajo propiamente dichas donde comentábamos novedades y anécdotas, se planteaban temores, angustias, dudas o satisfacciones y surgían nuevas preguntas, ideas y proyectos. Algunas de las cuestiones surgidas en este marco permanecían allí, al parecer a modo de resguardo de la relación y la tarea, mientras que otras eran retomadas en los otros espacios como puentes de significado. Al mismo tiempo que las cualidades del intercambio mantenido me permitían captar desde otra perspectiva las formas de expresarse de las identidades investigativas.

El retorno sobre la experiencia vivida en estos espacios me ha llevado a pensar que la relación establecida con mi directora a lo largo del recorrido se constituyó en medio y contenido de la formación para investigar³¹⁰. Lo cual supuso su consolidación como un modo de contacto que posibilitaba la comunicación de los principios de este oficio durante su práctica misma³¹¹.

Teniendo en cuenta estas descripciones y reflexiones como contexto de sentido quisiera volver brevemente sobre la relación con la directora desde la reconstrucción de la historia de esta investigación. Ella reconoce una prehistoria o etapa 0, correspondiente a la formación de grado. En el año 2002 cursaba la asignatura Análisis institucional de la escuela y los grupos de aprendizaje con la profesora Lidia Fernández como titular. La cátedra me había impactado por sus líneas de investigación, el enfoque teórico metodológico, los dispositivos de formación implementados³¹² y el uso transversal del diario de itinerancia. De especial significancia resultó el estilo no directivo de la profesora titular que me llevó a elegirla como tutora del entrenamiento para entrevistas y del análisis del proceso de formación.

Al concluir la cursada del cuatrimestre, una compañera de estudios me refirió la convocatoria a becas estímulo, entonces me acerqué a la prof. Fernández quien, luego de una entrevista, aceptó la dirección de la beca.

De la Etapa I Antecedentes, ya destacué la selección del GN como caso de la investigación exploratoria debido al espacio que abrió mi directora a la curiosidad y al

³⁰⁹Se toman las conceptualizaciones de Roussillon sobre el intersticio (1989)

³¹⁰La perspectiva teórica que ilumina este análisis corresponde a Ferry (1996) quien utiliza estos términos para definir el dispositivo pedagógico.

³¹¹Se toman las reflexiones de Bourdieu (1995) acerca de la transmisión de un oficio cuando plantea que “no existe otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica como no sea practicándola con la ayuda de algún guía... quien asegura y tranquilice, quien dé el ejemplo y corrija enunciando, en la situación, preceptos directamente aplicables al caso particular” (163)

³¹²Los seminarios de presentación de investigaciones; las clases teóricas de presentación del corpus y marco conceptual; las tutorías de acompañamiento de los procesos de análisis y las comisiones de prácticos de análisis de caso.

reconocimiento de mis intereses por un objeto no previsto. Se trató de una experiencia que me reveló la implicación del deseo y el pacer en la tarea de investigar.

El punto de articulación entre esta etapa y la etapa II El Proyecto, estuvo dado por una reunión que solicité a la profesora Fernández como directora del Equipo Ubacyt del que formaba parte, a fines del 2004. Allí le comuniqué mi deseo de continuar formándome como investigadora y si existían posibilidades de hacerlo. Ella ratificó que había solicitado una beca doctoral nominal para el miembro del equipo interesado en realizarla. El deseo de formar para la investigación también estaba, aguardando la demanda.

En la etapa III Inmersión en el mundo académico, aludí a la importancia de las reuniones de tesis como tales y con respecto al papel de la directora como su organizadora pues, a mi modo de ver, el encuadre y las condiciones que dispuso para su realización contribuyeron al despliegue de prácticas orientadas por la democratización en la producción de conocimiento, el desarrollo de la autonomía en el pensamiento, el apoyo grupal a nivel técnico y afectivo y la autogestión en el desarrollo de las investigaciones personales.

En la etapa IV Inmersión en terreno, hice referencia a las intervenciones de mi directora de tesis como tercero en el análisis de la implicación con los sujetos del caso. En particular me detuve sobre el intercambio que sostuvimos acerca de los últimos acontecimientos ocurridos y que llevó al reemplazo de la entrevista de indagación al maestro por una de elaboración sobre el trayecto compartido.

En la etapa V Inmersión en los materiales y trabajo de comunicación me centré en los aportes de mi directora a la primera tarea. Al respecto señalé que su interrogación sobre los objetivos, los supuestos y las conjeturas involucradas en mi trabajo sobre los materiales había contribuido a reducir los desvíos en el análisis. En cuanto al trabajo de comunicación que también marcó esta etapa, debo mencionar un evento de especial relevancia para nuestra relación. A fines del 2007, mi directora dio una conferencia magistral en el marco del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación educativa titulada “Donde la institución de la educación se hace posible. (*Acerca de maestros, aprendices y espacios institucionales*)”³¹³ que cerraba con reflexiones sobre el GN caso y sobre la relación entre M, Jhonny y la investigadora. Cuando me envió el texto, lo leí en detalle y devolví con los comentarios, interrogantes e intereses que me había suscitado. Mi directora celebró estas comunicaciones como el inicio de un intercambio académico en condiciones de reciprocidad. A mi modo de ver constituyó el umbral para las sucesivas invitaciones a presentar los avances de esta investigación en el marco de seminarios y ateneos bajo su coordinación.

En la etapa VI Producción de documentos focalicé en primer lugar sobre la devolución de la directora a mi informe del GN caso, informando sus contenidos y carácter y reflexionando sobre el modo en que me apuntaló para lograr resolver las dificultades técnicas, me orientó para encontrar un estilo personal de escritura acorde al tipo de investigación realizada y medió en la elaboración de los temores y las defensas implicados en mi tendencia a excederme en la

³¹³Fernández, L. M. (2007). Donde la institución de la educación se hace posible. (*Acerca de maestros, aprendices y espacios institucionales*). Conferencia Magistral. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-Consejo Mexicano de Investigación educativa y Facultad de educación de la Universidad Autónoma de Yucatán-Mérida, 5 al 9 de noviembre de 2007

formalización, el tono objetivista y la producción de categorías. En segundo lugar, focalicé sobre el modo en que los intercambios que mantuvimos durante la elaboración de la tesis me sirvieron para exteriorizar y objetivar las formulaciones a las que iba llegando y los procesos internos de análisis, comprensión e interpretación.

Durante la Etapa VII Apropiación y restitución, las expresiones del primer movimiento en la relación con la directora quedan ilustradas con el enunciado que solía cerrar sus últimas devoluciones y comentarios al documento de tesis diciendo “queda a tu revisión”. Esta frase condensa además otras formas de actuar donde la intervención conducía a dejarme cara a cara frente a la investigación sin oficiar activamente como término copartícipe de las decisiones que iba efectuando. En otras palabras, la mediación consistía precisamente en suspender y quitar sus mediaciones en mi trabajo y relación con la investigación. No obstante seguir constituyendo un punto de apoyo y referencia constante para mí.

Las manifestaciones del movimiento de restitución hacia la directora se hallan en la conclusión del documento final de tesis que me permite demostrar mi responsabilidad con el proyecto asumido conjuntamente. También en estas breves páginas donde explico algo del significado y la relevancia que han tenido para mí la transmisión y el acompañamiento sostenidos por la directora a lo largo de estos años. Incluso hay algo que se emparenta con la restitución de lo dado en el deseo que se arraigó profunda y empecinadamente en mí, de seguir investigando.

Un pasaje favorecido por los acontecimientos que fueron construyendo este recorrido pero posibilitado por una relación con la directora que, en mi vivencia, se basó sobre el sentimiento³¹⁴ de confianza en el sentido humano de bondad que orientaba sus acciones. Un sentimiento que he desarrollado a partir de la experiencia con el buen trato que me ha dispensado de manera continúa a lo largo del tiempo compartido.

3. Epílogo

Al escribir y releer la historia de esta investigación me encontré con temas, tensiones, preocupaciones, decisiones e intereses que han venido marcando mi experiencia, organizando una y otra vez mis pensamientos y sentires.

Entre ellos el vínculo con los actores del caso; los interlocutores y los destinatarios “reales”, simbólicos e imaginarios de las interrogaciones; los modelos, los referentes y los compañeros en la tarea; las mediaciones que sirven al análisis y la reflexión y las defensas y dificultades que los interrumpen; el entrenamiento y la adquisición de experticia en el manejo de las técnicas investigativas; la producción de diferentes tipos de textos y su relación con la generación y circulación del conocimiento; la exposición y fundamentación de las elaboraciones; la progresión y el apuntalamiento entre los avances conceptuales, los textos y las experiencias; la satisfacción ante los hallazgos; las tensiones y los cruces entre la trayectoria biográfica, académica y profesional y las concepciones, los posiciones, deseos y temores vividos; las responsabilidades

³¹⁴Estos términos se han elegido teniendo en cuenta el modo en que Winnicott (2003, 2010) y Ulloa (1995) entienden la confianza, la bondad y el buen trato.

políticas y sociales del investigador y las soluciones de compromiso entre las exigencias internas y externas.

Desde una mirada institucional me aventuro a decir que el lugar nodal ocupado por estas cuestiones se asocia a su relación con dimensiones y aspectos constitutivos de la investigación en su doble faz social y subjetiva, como hecho social y como acción de un sujeto.

A lo largo de mi trayecto se han ido configurando alrededor de tres núcleos de sentido: la formación como investigadora, la tarea investigativa –en sus niveles técnico, social y afectivo- y el deseo de investigar. Constelaciones independientes, acercándose, alejándose y superponiéndose según la situación. A la vez que cuentas de un mismo collar engarzadas por los múltiples hilos entre lo original y lo heredado (Winnicott, 2003); entre la autonomía y la alienación (Castoriadis, 2007), entre la potencia y la impotencia (Mendel, 1971, 1974, 2004).

Los hilos entre lo original aportado por cada persona y grupo y lo heredado de quienes los anteceden, que hace de cada experiencia humana una oportunidad para crear lazos y situaciones de vida, oponiéndose a repetir lo transmitido y acatar los sentidos ya formulados.

Los hilos entre la autonomía, como búsqueda de las definiciones sobre el propio deseo y la realidad, y la alienación, como sometimiento a las estructuras y las significaciones del otro impuestas con fuerza de ley, en un movimiento compartido para imaginar y hacer posibles formas de existencia más humanas en la sociedad donde se vive.

Los hilos entre la potencia para generar actos con implicancia social y significado personal enraizados en el contexto y orientados hacia lo nuevo, y la impotencia para liberar esa acción de los múltiples imperios del autoritarismo, junto a quienes sufren sus mutilaciones obedeciéndoles o frente a quienes la padecen ejerciéndolos.

Sueños de hoy que resuenan a luchas batalladas desde hace siglos. Mirando desde aquí los caminos andados puedo oír los ecos de estos proyectos de la humanidad en las voces de otros con quienes compartí un trecho, un refugio, que nos hace parte de un mismo poblado y quizás nos re encuentre oteando horizontes para continuar la marcha.

Son estas las imágenes que mejor hallé para comunicar cómo se ha hecho vivencia y convicción la idea de que el conocimiento es una producción social que por proyecto debe fijarse tener utilidad para imaginar y construir un porvenir más justo.

Y son las palabras del poeta uruguayo Mario Benedetti tomando las del poeta cubano José Martí con las que quiero partir anudando los hilos sueltos para lanzarlos como redes abiertas

“Patria es humanidad” (José Martí)

*La manzana es un manzano
y el manzano es un vitral
el vitral es un ensueño
y el ensueño un ojalá
ojalá siembra futuro
y el futuro es un imán
el imán es una patria
patria es humanidad*

*El dolor es un ensayo
de la muerte que vendrá
y la muerte es el motivo
de nacer y continuar
y nacer es un atajo
que conduce hasta el azar
los azares son mi patria
patria es humanidad*

*Mi memoria son tus ojos
y tus ojos son mi paz
mi paz es la de los otros
y no sé si la querrán
esos otros y nosotros
y los otros muchos más
todos somos una patria
patria es humanidad*

*Una mesa es una casa
y la casa un ventanal
las ventanas tienen nubes
pero sólo en el cristal
el cristal empaña el cielo
cuando el cielo es de verdad
la verdad es una patria
patria es humanidad*

*Yo con mis manos de hueso
Vos con tu vientre de pan
Yo con mi germen de gloria
Vos con tu tierra feraz
Vos con tus pechos boreales
Yo con mi caricia austral
Inventamos una patria
Patria es humanidad*

Mario Benedetti (Geografías, 1982-1984)³¹⁵

³¹⁵Benedetti, M (1993) Inventario. Buenos Aires: Seix Barral

Fuentes y Bibliografía

I. FUENTES

1. Sobre el Fracaso Escolar

1.1 Fuentes Documentales

Babini, A. M (1994). *La educación argentina en 1990. Las cifras en la comparación internacional*. En: Informe CEPAL-UNESCO

Secretaría de Educación GCBA: www.buenosaires.gob.ar/educación/direcciónoperativa de investigación y estadística

Paviglianitti, N (1989) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Bs.As, Ministerio de Educación y Justicia.

Operativo Nacional de Evaluación de 6º grado del 2000 DINIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

“Proyecto Hemisférico de elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar” (2004)

Red Federal de Información Educativa. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2004) *Para entender la desigualdad educativa: el valor de la información*. págs 34-38 en Revista El Monitor de la educación nº 1, V época. Del MECyT.

1.2 Fuentes Bibliográficas

Alliaud, A (2001) La trayectoria escolar de los alumnos en el sistema educativo formal: Principales problemas: repetición, deserción. Hacia una propuesta para los sistemas de medición. En Revista IICE nº 18, FFyL, UBA, Miño y Dávila Editores,

Balzano, S (2002) Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicancias sobre los modelos educativos en la Argentina. En Revista Cultura Y Educación. Vol 14 (3).Fundación Infancia y Aprendizaje.

Baquero, Fontagnol, Greco y Marano (2002) El fracaso escolar en cuestión: concepciones, creencia y representaciones en Ensayos y Experiencias. Serie Novedades Educativas. N° 43. Argentina

Baronzini y Bronnzoni (2001) Qué y cuánto aprenden los alumnos argentinos. En Tenti Fanfani, E (2001) *El rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores*. Buenos Aires: Losada

- Baudelot y Establet (1990) *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bello (2003) *Escuela y Pobreza. Desafíos Educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Beraja y otros (1995) El fracaso escolar una perspectiva desde la clínica psicopedagógica situacional. En Revista FUNDAIH. n°6.
- Bourdieu, P y Passeron, L. (1998) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.
- Braslavsky, B (1981) *¿Hay una pedagogía especial?* En Revista Argentina de Educación. Bs. As (s/d)
- Braslavsky, B y Librandi, A (1985) *El origen social de los alumnos de las escuelas diferenciales de la Ciudad de Bs.As*. Informe de Investigación, UBA
- Butelman, I (1996) *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabeda, L (1993) Los que repiten, repiten. En Revista La educación en nuestras manos. SUTEBA.
- Calderón Almendros (2005) Análisis biográfico del fracaso escolar. Experiencias escolares de alumnos con privación sociocultural. En Revista Profesorado, cultura e institución educativa. 619. Universidad de Málaga
- Cano Sánchez; Serrano, J (2001) El rendimiento escolar y sus contextos. En Revista complutense de educación, Madrid, Vol 12, nº 1 (15-80)
- Carli, S (1999) Malestar y transmisión cultural. En Frigerio, Poggi y Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Casal, García y Planas (1998) Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: paradojas de un éxito. En Revista de educación, nº 317. España
- Castillo (1995) Problemas de aprendizaje y marginalidad. En Revista FUNDAIH. n°6. Bs.As
- Castorina, A y Kaplan, K (s/d) La calificación de la inteligencia en la escuela. Una perspectiva sociológica. Revista IICE. Miño y Dávila. Argentina.
- Cervini (2001) La distribución social de los rendimientos escolares. En Tenti Fanfani, E (2001) *El rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores*. Buenos Aires: Losada
- Cervini (2001) Los factores del rendimiento en matemática en la escuela primaria urbana de Argentina. En Tenti Fanfani, E (2001) *El rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores*. Buenos Aires: Losada
- Coulon, A (1995) *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Coulon, A 1987. (1998) *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Chavoya, M (2005) La educación primaria en tiempos de austeridad. En Revista Mexicana de Investigación educativa, vol 3, núm 6

- Charlot, B. 1997. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. 1° ed en francés 1997
- Cicourel, R y Kitsuse, J (1963) *The educational decision makers*. Indianápolis: Bobbs Merrill
- Cordié, A (1994) *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Donini, A y Schillagi, C (2002) Educar en tiempos de crisis. En Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Año XIV. 37. Argentina.
- Espíndola E y León A (2002) La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. En Revista Iberoamericana de Educación. Cepal. N° 30. 2002
- Fernández, L (1998) El análisis institucional de la escuela. Notas teóricas. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, M; Lemos, L; Wiñar, D (1997) *La argentina fragmentada. El caso de la educación*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Ferreiro, E (1985) El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria. En *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Franco, R (2002) La educación y la segunda generación de reformas en A. Latina. En Revista Iberoamericana de Educación. Cepal. N° 30.
- Gentili, P (1997) *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada.
- Gibaja, R y Babibi, A.M (1994) (comp) *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena.
- Gimenez (2005). *Causas y soluciones al fracaso escolar*. En www.entornosocial.es
- Giroux, H (1995) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno
- Giroux, H y Purple, D (1982) *The hidden currículo and moral education illusion of insight*, Berkely: Mc Cutchan
- Hedibel M. (2005) Prevención y tratamiento del ausentismo y de la desescolarización en Francia: experiencias y nuevas formas de actuar. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2005, Vol. 3, nº 1
- Jackson, P (1968) *Life in classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston
- Janin, B (2002) Vicisitudes del proceso de aprender. En Revista Cuestiones de Infancia. Vol 6. Buenos Aires
- Kaplan, C (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Kaplan y Ferreo (2003) Los ganadores y los perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociada con el éxito o fracaso escolar. En Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Revista Facultad Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Vol 1. N°1. Dic.

- Kaplan, C (2008) *Talentos, dones e inteligencia. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C (2010) Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Revista Facultad Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Vol VII, N° 7. Dic
- Keddie, N (1971) Classroom knowledge. En *Knowledge and control*. Londres: Collier-Macmillan
- Kochen, G (2002) Educación y pobreza. En *Novedades Educativas*. N° 142. Argentina
- Labov (1969) La lógica del inglés no estandar. En *Georgetown Monographs in Language and Linguistics*. Vol.22
- Lange, C y Sletten, S (2002) Alternative Education: a brief history and research síntesis. Project Forum, National Association of State Directors of Special Education, Alexandria, February 1.
- Leone, P y Drakeford, W (1999) Alternative education: from a last chance to a proactive model. En *The Clearing house*, Vol 3, n° 2. Washington: Heldref.
- Lerner, D (2001) ¿Es posible leer en la escuela? En *Lectura y Vida*, Año 17, n° 1.
- Lopo, O (1995) Fracaso escolar y situaciones de riesgo. En "Fracaso escolar y situación social de alto riesgo". *Revista FUNDAIH*. n°6.
- Luzuriaga, I (1972) *La inteligencia contra sí misma*. Buenos Aires: Psiqué
- Machado, A (2000) Pobreza genera fracaso escolar: ¿verdadero o falso? UNESCO.
- Marchesi, A y Hernández, C (2000). *El fracaso escolar*. Madrid: Doce Calles
- Marchesi, A. (2003) El fracaso escolar en España. Documento de trabajo. Madrid. Fundación Alternativas.
- Mc Laren, P (1994) *Pedagogía crítica, Resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Mella, O (2002) Análisis de los factores asociados al rendimiento escolar aplicación de la técnica de factores múltiples. En *Revista Estudios y experiencias en educación*, Chile, UCA Vol1 n° 1 (89-100)
- Montesinos, P (2002). Aproximaciones a ciertos conceptos en uso sobre el fracaso escolar. En "El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones". *Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas, n° 43.
- Narváez, E (2001) El docente ante el fracaso escolar. En *Revista de Pedagogía*. N° 63. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela,
- Nunes, Carraher, Carraher y Schliemann (1991) *En la vida diez, en la escuela cero*. España: Siglo XXI.
- Perrone, G; Propper, F. (2007) *Diccionario de Educación*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Perrenoud P (2008) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Barcelona: Morata

- Perrenoud, P (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue
- Pruzzo de Di Pego, V (1997) *Biografía del fracaso escolar*. Bs. As. Espacio Editorial.
- Riquelme, G y Herger, N (2001) El acceso y permanencia en el sistema educativo: ¿quiénes son beneficiados/as y excluidos/as? En Revista IICE n° 18. FFyL, UBA, Miño y Dávila Editores,
- Rosehtahl, R. (1971). La profecía de auto-cumplimiento. En *Psicología social I. La determinación de la práctica científica*. Valparaíso: Ediciones Universidad de Valparaíso.
- Sanchez Cerezo Sergio. 1983 (1996) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. México: Aula Santillana.
- Sirvent, M. T, Topasso, P (2007) *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. OpFyL. FFyL. UBA
- Sirvent, M. T Jóvenes y Adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. En Revista IICE, s/d
- Sirvent, M. T (2002) Textos para leer el contexto En Revista IICE n° 19
- Smith, S y Thomases, J (2001) *CBO Schools: profiles in transformational education*. Washington: Center for youth development and policy research..
- Tenti Fanfani, E (2001) *El rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores*. Buenos Aires: Losada
- Tomé, J.M (1998). Una retrospectiva histórica En Revista Ser y expresar. Bs.As.
- Torres, M (2000) Estudios sobre el fracaso escolar y su relación con las patologías del desvalimiento. En Actualidad psicológica, vol 25, n° 282. Diciembre. Bs.As
- Vera, M. L et al (2007) Los factores determinantes del rendimiento escolar al término de la educación básica en Argentina. Una aplicación de técnicas de análisis jerárquico de datos. Universidad Nacional de Córdoba
- Vila, D (2005). Fracaso escolar, fracaso social en www.map.es
- Wells, S. E (1990). At risk Routh: identification, programs, and recommendations. Teacher Idea Press, Englewood. Colorado.
- Willis, P (1977) *Learning to labor* Lexington: Mass, D.C, Heath

2. Sobre las Respuestas Educativas Alternativas³¹⁶

³¹⁶ Centros de documentación consultados: Hemeroteca Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, UBA; Hemeroteca de la Biblioteca del Maestro; Hemeroteca de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación; Biblioteca y Hemeroteca Asociación Psicoanalítica Argentina; Biblioteca del Centro de Investigaciones Educativas. Avellaneda; CINDE, Centro de Información y Documentación Educativa. Ciudad de Buenos Aires.
Bases de datos: ERIC (Educative Research Index Center); BEI (British Education Index, University of Leeds); CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas; Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología); CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa de España); Página Web OEI (Organización de Estados Interamericanos).

2.1 Fuentes Documentales

Aleem, D. y Moles, O. (1993). Review of research on ways to attain goal six: creating safe, disciplined and drug free schools. Washington, D.C: Office of Educational Research and Improvement, U.S Department of Education.

Araujo, M (2005) A Fresh start for a failing school?. En *British Educational Research Journal*, 35

Aron, L. (2003). Towards a typology of alternative education programs: a compilation of elements from the literature. Urban Institute, Washington DC. Web site:<http://www.uipress.org>

Blatchford, Basset, Brown y Webster (2005) The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, 35

Bigger, S (2005) Tranquillity, guided visualisation and personal discovery for disengaged "dispirited" Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, September

Blanco Guijarro y Messina Raimondi (2000) *Innovaciones Educativas: estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Convenio Andrés Bello

Chen, Y; Thompson, M (2004) Confirmatory Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory Paper presented at the Annual Meeting of the Arizona Educational Research Organization Grañeras Pastrana, Lamelas Frías, Segalerva Cazorla, Vázquez Aguilar, Gordo López y Molinuevo Santos (1997) *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Centro de Investigación y Documentación Educativa, Área de Estudios e Investigación, Ministerio de Educación y Cultura de España

Jolliffe, W (2005) The implementation of cooperative learning in the classroom Languageeng Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan, September 2005

Kleichner, Porsch y Farris (2002) *Public Alternative Schools and Programs for Students at risk of education failure: 2000-01*. Department of Education, Washington DC: National Center for Education Statistics

Mainardes, J (2007) Moving away from a graded system: a policy analysis of schooling organised in cycles in Brazil En *British Educational Research Association Annual Conference*, Institute of Education, University of London, 5-8 September 2007

Ministerio Cultura y Educación. (1998) *Documento: Escuelas en transformación. 100 experiencias pedagógicas innovadoras*. Argentina

Ministerio Cultura y Educación Nacional (1998) *Documento: Experiencias para la retención escolar. Escritos Pedagógicos n° 7, Plan Social Educativo*. Argentina

Fia Completar ¡bibliogrEscuela organizada en ciclos para alumnos que han repetido y desertado, en Brasil.

Moen, T; Gudmundsdottir, S (2000) Towards inclusive schools: a study of how a teacher facilitates differentiated instruction Languageeng. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Edinburgh, 20-23 September

Murillo Torrecilla (2003) Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación.

Padawer, Pitton, Di Pietro (2010) La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad cultural. Estudios sobre políticas de fracaso escolar en escuelas de educación común. Informe de Investigación del DIE. ME. GCBA

Thompson, S; Lazarus, S; Thurlow, M; Clapper, A (2005) The Role of Accommodations in Educational Accountability Systems. Topical Review Eight. Educational Policy Reform Research Institute

Tolmie, A; Howe C; Topping, K; Thurston, A; Jessiman, E; Livingston, K; Donaldson, C (2004) The impact of collaborative group work in primary classrooms and the effects of aZclass composition in urban and rural schools Languageeng. Paper presented at the 5th Annual Conference of the Teaching and Learning Research Programme, Cardiff, 22-24 November

Vitar y Campani (2000) Escuelas que hacen escuela. Historia de 16 experiencias. Cuadernos Iberoamericanos n° 16. (OEI) www.oei.es

2.2 Fuentes Bibliográficas

Abramowski, A.L (2004): *Las escuelas que siguen a los chicos*. En Revista El Monitor de la educación n° 1, V época. MECyT. (10-15)

Aronson, S.R. (1995) Alternative Learning Environments. En Insights on Education Policy, Practice, and Research, N°. Southwest Educational Development Laboratory, Texas

Bédarida, C (1992) La escuela que hace escuela: del jardín de infantes a la universidad: 5 maneras nuevas de enseñar. Buenos Aires: Nueva Visión.

Benítez, C. (2001). Alternativas educativas a la desigualdad social. México.

Boykin, Coleman, Lilja y Tyler (2004) Building on children's cultural assets in simulated classroom performance environments.

Brusilovsky, S (1998) Nuevos y viejos enfoques en los análisis de los sistemas educativos formal y no formal. OpFyL. FFyL. UBA.

Capece, M (2002) Evaluation of an "Alternative" School in South Georgia: Does It Improve Grades, Behavior, and Attendance?. En Sociological Research Methods Class

Cash, T. (2004). Alternative schooling. In Smink, J. & Schargel, F. P. (Eds) *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention*. Larchmont, NY: Eye on Education

Druian y Butler (2001) Effective Schooling Practices and At-Risk Youth: What the Research Shows.

- Cerrillo Martín, M (2002) Programa CORAL: una herramienta de trabajo útil para compensar desigualdades. En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 5(5)
- Fleming, T y Pini, V (2003) *Escuelas en sectores marginales. Estudio de caso: proyecto canadiense argentino de Educación Básica Alternativa en Rosario*. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas nº 37, OEA. (91-111)
- Fuchs, D; Fuchs, L; Compton, D (2004) Identifying Reading Disabilities by Responsiveness-to-Instruction: Specifying Measures and Criteria. Learning Disability Quarterly, v27 n4 p216 Fall
- Guerra y Sanchez, M.E y O'Donnell Rivera, N (2001). *Educación Comunitaria en México*. En Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas nº 36. OEA. (101-176)
- Gomez. V (2003) La compensación educativa: El camino educativo de las minorías étnicas y socioculturales". En Poveda, D (coord.) *Entre la diferencia y el conflicto: miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Universidad de Castilla, La Mancha
- González, Nieto, Portela y Escudero (2004) Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria
- Hedibel, M (2005) Prevención y tratamiento del ausentismo y de la desescolarización en Francia: experiencias y nuevas formas de actuar. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2005, Vol. 3, Nº 1
- Hefner-Packer, R. (1991). Alternative education programs: A prescription for Success. *Monographs in Education*. Athens, GA: The University of Georgia.
- Janisch, C; Johnson, M (2003) Effective Literacy Practices and Challenging Curriculum for At-Risk Learners: Great Expectations. Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), v8 n3 p295-308
- Lamperes, B (2005) The New 3 Rs: Relationship, Relationship, Relationship. Principal Leadership, v7 n4 p36-39 Dec
- Lewin, H. (2000) Aprender en las escuelas aceleradoras. En *Volver a pensar la educación*. Barcelona: Morata
- Molina Roldán, R; Pérez Segura, F; Molina Roldán, A (2003) Mejora de los procesos de lectura a través del Programa MATEL. En Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica
- Nolet, V; McLaughlin, M (2005) Accessing the General Curriculum: Including Students with Disabilities in Standards-Based Reform. Corwin Press
- Nosei, C y Lozano, A (2001) Escolarización alternativa: del sufrimiento al éxito. En Revista Praxis educativa. ICEII Año V, nº 5. UNLPampa (33-39)
- Nye. Hedges y Spyro (2002) ¿Los alumnos con bajo rendimiento se benefician más de las clases pequeñas? Evidencia del experimento del tamaño de clase de Tennessee. s/d
- S/D (2001) *La educación en Colombia: El Programa de Educación rural*. En Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas nº 36. OEA. (31-100)

Raywid, M (1994). Focus school: a genre to consider. Urban Diversity series nº 106. Eric Clearinghouse on Urban Education. New York.

Raywid, M (1995) Alternative Schools: The State of the Art. In Educational Leadership, v52 n1 p26-31 Sep 1994

Raywid, M (1995) The Struggles and Joys of Trailblazing: A Tale of Two Charter Schools. In Phi Delta Kappan, v76 n7 p555-60 Mar 1995

Raywid, M; Fizzell, R (1997) If Alternative Schools are the Answer...What's the Question?. In Reaching Today's Youth: The Community Circle of Caring Journal, v1 n2 p7-9 Win 1997

Raywid, M (2001) What To Do with Students Who Are Not Succeeding. In Phi Delta Kappan, v82 n8 p582-84 Apr 2001

Sagastizabal (s/f) *La escuela toba "Nueva Esperanza" de Rosario*. Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria de la Universidad Nacional de La Pampa.

Santos Rego, M; Slavin, R (2002) La condición del éxito en la intervención pedagógica con niños en situación de riesgo: el programa «Success for all». En Revista Investigación Educativa 2002, 20 (1)

Sirvent, M. T (2006) Revisión del concepto de Educación No Formal. OpFyL. FFyL. UBA

Terigi, F (2009) *Segmentación urbana y educación en América Latina. Los retos de la inclusión*. Madrid: OEI

Terigi, F (2010) Trayectorias escolares en sectores vulnerabilizados: aportes de seis investigaciones sobre políticas de inclusión educativa. En Alzamora y Campagno (comp) *La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. UNLaPampa

Vaquero García, A (2005) El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. En Revista Galega do Ensino 47

Vega, F; Arencibia, S; García, A; Rodríguez, A; Piñero, E; Herrera, M (2005) Escuela y comunidad. Una experiencia de desarrollo comunitario. En Revista de Currículum y Formación del Profesorado 9(1) Neubauer, R (2001) Clases de Aceleración. Una historia de éxito para millares de chicos en San Pablo. En Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas nº 36. OEA. (177-190)

Wehlage, G; Rutter, R.; Smith, G.; Lesko, N.; Fernández, R. (1989). Reducing the risk: schools as communities of support. Falmer: Philadelphia.

II. BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía que se consultó en esta investigación de tesis está organizada en tres partes. La primera corresponde a las obras que sirvieron de referencia epistemológica metodológica. La segunda a las obras de referencia teórica conceptual. La tercera a las obras de consulta general.

1. Bibliografía de referencia epistemológica metodológica

- Ardoino, J 1980. (1981) La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? En Guattari, F y otros (1981) *La intervención institucional*. Buenos Aires: Folio Ediciones.
- Ardoino, J (1992). La implicación. En *Se former*. Lyon. Traducido por la Dirección de Extensión y Difusión Universitarias, Universidad Iberoamericana, México DF. Trad: Sylvia Ávila Hernández.
- Ardoino, J (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. En *Revue Pratiques de Formation, Analyses*, nº 25-26, París: Universidad de París VIII
- Ardoino, Jacques. (1997). La implicación. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 4 de noviembre de 1997.
- Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una perspectiva epistemológica*. Buenos Aires: Novedades educativas
- Aulagnier, P. 1977. (2006) La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Amorrortu.
- Barbier, R (1977). El concepto de implicación en la investigación acción en las ciencias humanas en *La investigación acción en la institución educativa*. París: Gauthier Villars.
- Blanchard Laville, C (1996) *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Blanchard-Laville, C (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. En *Revue Française de Pédagogie*, Nº 127.
- Blanchard-Laville, C; Chaussecourte, P; Hatchuel, F ; Pechberty, B (2005). Note de Synthèse. Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. En *Revue française de pédagogie*, nº 151, 111-162.
- Bleger, J. 1973 (2003) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleger, J. 1966 (2004) *Psicohigiene y Psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós
- Bleger, J. (1982) *Temas de psicología*. Buenos Aires, Nueva Visión
- Bourdieu, P (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P (1999). *La miseria del mundo*. México: FCE.
- Castoriadis, C. 1975 (2007). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets.
- De Gaudelaj, V (2005) *Historia de vida, psicoanálisis y sociología clínica*. México: Universidad autónoma de Querétaro.
- De Gaudelaj, V (2008) *Las fuentes de la vergüenza*. Bs. As. Mármol Izquierdo.
- Dejours, C. (2006). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topía
- Fernández, L (1974) El vínculo del adolescente con la escuela. Cuadernos de Cátedra Opfyl, FFyL.

Fernández, L (1996) Análisis institucional y prácticas educativas. ¿Una práctica especializada o el enfoque de las prácticas? En *Revista del Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación*, UBA, n° 9, F.F y L, UBA. Miño y Dávila, pág 3-11.

Fernández, L M (1997) El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje. En *Revista Praxis Educativa* del IICE, Año II, n° 2, Dic. UNLP, pág 9 a 22.

Fernández, L. M. (1997). Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos en Marcelo Carlos García y Julián Lopez Yañez (coord) "Asesoramiento curricular y asesoramiento institucional" Ariel, pág 132 a 170.

Fernández, L. M (2006). El análisis de lo institucional. Algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales. En *Revista Actas Pedagógicas UNComahue*.

Fernández, L. M. (2008) Acerca de la institución de la educación y el enfoque institucional. Dos desafíos de la práctica pedagógica institucional: el análisis de las instituciones y la toma de poder que él deja disponibles. Conferencia de apertura, Primeras Jornadas Nacionales Los enfoques institucionales en educación, REDEI, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, 24 y 25 de abril de 2008

Galindo Cáceres, L (1998). "Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido" en Jesús Galindo Cáceres (Coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

Lapassade, G (1979) *Grupos. Organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Gedisa, Barcelona.

Lapassade, G (1979) *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.

Lapassade, G 1980 (1981) La intervención en las instituciones de la educación y la formación. En Guattari, F y otros (1981) *La intervención institucional*. Buenos Aires: Folio Ediciones.

Lourau, R 1972. (2001) *Análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.

Lourau, E 1980 (1981) Balance de la intervención socioanalítica. En Guattari, F y otros (1981) *La intervención institucional*. Buenos Aires: Folio Ediciones.

Lourau, R (1986). *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*. México: Universidad de Guadalajara.

Mancuso, H (2008) *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós

Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En Schnitman, D (comp). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Morin, E. (2007) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2001) *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Madrid: Seix Barral.

Rockwell, E (1985). *Notas sobre el proceso etnográfico*. México: DIE.

- Rockwell, E (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: CIEA.
- Rockwell, E (2009) *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Saltalamachia, H (2000) *Del proyecto al análisis. Aportes a la investigación cualitativa*. Tomos 1 a 3.
- Selltiz, J, Deutsch y Cook (1965). *Métodos de investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Realp.
- Sirvent, M.T (1994) *Educación de adultos: Investigación y participación*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Sirvent, M.T (1999) *Los diferentes modos de operar en investigación social*. Serie Fichas de cátedra. OPFyL.
- Sirvent, M.T (1999) *Cuadro Comparativo entre lógicas según dimensiones del Diseño de Investigación* Serie Fichas de Cátedra, OPFyL.
- Sirvent, M.T (1999) *Problemática metodológica de la investigación educativa* en Revista del IICE nº 14, AñoVII.
- Sirvent, M.T (2003) *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Serie Fichas de Cátedra. OPFyL.

1.2 Bibliografía de referencia teórica conceptual

- Aulagnier, P. 1977. (2006) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Barbier, J. M. (1996, a). Análisis de las prácticas: temas conceptuales. En C. Blanchard Laville y D. Fablet (comp.) *L'Analyse des pratiques professionnelles* (pp 27-49). París: L' Harmattan.
- Barbier, J. M. (1996, b) Algunos temas para la investigación en el campo de la evaluación. Conferencia ADMEE.
- Barbier, J. M y Galatanu, O. (1997). *Algunos lazos entre acción, afectos y transformación de sí*. s/d.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Barbier, J. M. (2000). Relación establecida, sentido construido, significación dada. En: J. M Barbier y O. Galatanu (comp.), *Signification, sens, formation*. París: P.U.F.
- Barbier, J. M. (s/f). *Acerca del uso de la noción de identidad en investigación, particularmente en el campo de la formación*. Mimeo. s/d.
- Barbier, J. M y Galatanu, O. (s/f). *Saberes, capacidades, competencias, organización de los campos conceptuales*. Mimeo. s/d.
- Barbier, J. M y Galatanu, O. (2000). *La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis*.
- Bleger, J. 1973 (2003) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.

- Bleger, J. 1966 (2004) *Psicohigiene y Psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós
- Bleger, J. (1985) Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico. En Kaës, R, Missenard y otros (1985): *Crisis, ruptura y superación*. Buenos Aires: Cinco.
- Bleger, J. (1971) El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En Kaës, R. (2002). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós. (pp 68-83)
- Castoriadis, C. 1975. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- De Gaudelaj, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Mármol Izquierdo.
- Dejours, C. (1992) *Trabajo y desgaste mental* Buenos Aires: Humanitas
- Dejours, C. (2006). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topía
- Dubet, F 2002. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del estado*. Barcelona: Gedisa.
- Enriquez, E. (1980). Les institutions: amour et contrainte, consensus et violence. En *Conexionnes* N° 30. EPI.
- Enriquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones. En Kaës, R. (comp) *La Institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós
- Enriquez, E. (1992) La organización en análisis. s/d
- Enriquez, E. (2000) "Extractos. Notas de Seminario." Facultad Filosofía y Letras, UBA.
- Enriquez, E. (2002). *Educación y Formación. Aportes desde una teoría de la institución y las organizaciones*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y la organización en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Enriquez, E. (s/d) Breve galería de contraformadores. Mimeo. FFyL, UBA
- Erikson, E. (1993) *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- Fernández, L. M (1987) La escuela en condiciones adversas. Ponencia en el Encuentro UNESCO. MEyJ. Mar del Plata.
- Fernández, L. M (1990) La escuela como institución. Monografía OEA nº 3.
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós
- Fernández, L. M. (1996). Crisis y dramática del cambio. Avances del análisis en grupos de innovación. En Butelman, I (comp.) *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós
- Fernández, L. M. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós
- Fernández, L. M. (2002). Organizadores y núcleos dramáticos en espacios institucionales educativos de configuración crítica. Contribución a la 6ª Biennale internationale des chercheurs et des praticiens de l'éducation et de la formation -París.

- Fernández, L. M. (2004). Organizaciones alternativas para la formación de profesores: La organización laboratorio residencial intensivo: supuestos y encuadre en VIII Congreso Interuniversitario de Organización en Instituciones Educativas de Sevilla.
- Fernández, L. M (2005): Hacia una didáctica analítica. Aportes de un laboratorio residencial de formación. En Revista Argentina de Educación, AGSE, n° 29.
- Fernández, L. M. (2006). Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y su consecuencia para el análisis. En Monique Landesmann (coord.) *Instituciones Educativas: Instituyendo disciplinas e identidades*. México. Casa Juan Pablos. P.29 a 60.
- Fernández, L. M. (2007). Donde la institución de la educación se hace posible. (*Acerca de maestros, aprendices y espacios institucionales*). Conferencia Magistral. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-Consejo Mexicano de Investigación educativa y Facultad de educación de la Universidad Autónoma de Yucatán-Mérida, 5 al 9 de noviembre de 2007
- Goffman, E. 1959. (1981, 2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. 1961. (1970, 2004). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. 1963. (1970, 2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaës, R, Missenard y otros (1985). *Crisis, ruptura y superación*. Buenos Aires: Cinco.
- Kaës, R (1991). La categoría de intermediario y la articulación psicosocial. En Revista de la AAPyPG, Buenos Aires.
- Kaës, R. 1993 (1995) *El grupo y el sujeto del grupo*. Buenos Aires: Amorrortou
- Kaës, R 1993 (1996) *La transmisión de la vida psíquica entre las generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu
- Kaës, R. 1976 (2000) *El aparato psíquico grupal*. Barcelona: Gedisa.
- Kaës, R. 1999 (2000) *Teorías psicoanalíticas del grupo*. Buenos Aires: Amorrortou
- Kaës, R. 1987. (2002). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaës, R. 1996. (2005) *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Manoni, M. 1967. (s.f). *El niño, su enfermedad y los otros*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Manoni, M. 1973. (1979, 2000). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- Manoni, M. s.f. *Un lugar para vivir*. S.d
- Mendel, G. (1971, a). *La rebelión contra el padre*. Buenos Aires: Península.
- Mendel, G. (1971, b). *La descolonización del niño*. Barcelona: Ariel.

- Mendel, G. (1974, a). *Sociopsicoanálisis 1*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mendel, G. (1974, b). *Sociopsicoanálisis 2*. Buenos Aires: Amorrortu
- Mendel, G. 1980 (1981) El sociopsicoanálisis institucional. En Guattari, F y otros (1981) *La intervención institucional*. Buenos Aires: Folio Ediciones.
- Mendel, G. (1988). *El psicoanálisis revisitado*. Buenos Aires
- Mendel, G. (2004). *Sociopsicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Mendel, G. (s/d) El duelo interminable de los docentes por la autoridad. Mimeo. FFyL. UBA
- Schelemenson, A. (1987). *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schelemenson, A. (2007). *Remontar las crisis*. Buenos Aires: Granica
- Ulloa, F. (1969). Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica. En Revista AAPA, Buenos Aires. Tomo XXVI.
- Ulloa, F. (1990). Notas para la mesa de desinstitucionalización
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ulloa, F. (s/d) Desamparo y Creación. En Reuniones de la Biblioteca, Red de Investigaciones en Psicoanálisis
- Ulloa, F. (2004). Sacrificio, ternura /crueldad y poder soberano.
- Ulloa, F. (2005). Sociedad y crueldad. Seminario Internacional. La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Panel Brecha social, diversidad cultural y escuela. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Watzlawick, P, Weakland, J y Fisch, R. (1985). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder
- Watzlawick, P. 1967 (2002) Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas. Barcelona: Herder.
- Winnicott, D. W. 1984 (1990). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós
- Winnicott, D. W. (1993). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Horme.
- Winnicott, D. W. (s.f). *El proceso de maduración en el niño*. S.d
- Winnicott, D. W. 1971 (1972, 2003). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa
- Winnicott, D. W. 1988 (2010). La naturaleza humana. Buenos Aires: Paidós

1.3 Bibliografía de consulta general

- Achilli (s/d): *Metodología y técnicas de investigación*. Universidad Nacional de Córdoba
- Bourdieu, P (1995). "Transmitir un oficio" en *Respuestas para una antropología reflexiva*, México, Grijalbo. (pp. 161 – 196).

- Anzieu, Yves Martin (1997) *La dinámica de los grupos pequeños*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Barembliit, G. (1992). *Compendio de análisis institucional*. Brasil: Rosa dos Tempos.
- Beillerot, Jacky. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Berger, P y Luckman, T. 1968 (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, D (1997). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra
- Bion, W. 1963. (2006). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W (2006) *Volviendo a Pensar*. Buenos Aires: Hormé
- Bruner, J. (1987) *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós
- Bruner, J (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J (1994) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- Bruner, J (1995) *Actos de significado*. Madrid: Alianza
- Bruner, J (1995) *El habla del niño*. Bs. As: Paidós
- Bruner, J (1997) *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Aprendizaje Visor.
- Butelman, I (1984) *Psicopedagogía institucional*. Buenos Aires: Paidós
- Butelman, I (1996) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós
- Candau, J (2001) *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol
- Castel, R. (1991) *La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión*. En *El espacio institucional*. Buenos Aires.
- Castel, R. 1995 (2006) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2004) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial
- Clifford, J (1991). *Sobre la autoridad etnográfica*. En Reynoso, C (comp) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México: Gedisa
- Clifford, J (1991) *Retóricas de la antropología*. Madrid: Júcar
- Clifford, J (1991) *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y diálogo en etnografía*. Barcelona : Gedisa
- Cragolini, M (2001). *Para una 'melancología' de la alteridad: diseminaciones derridianas en el pensamiento nietzscheano*. En *Estudios Nietzsche*, I (pp 61-76)
- Derrida, J. (1989) 'Il faut bien manger' ou le calcul du sujet. En *Cahiers Confrontation* n° 20. Hiver. París: Aubier (91-114)
- Derrida, J. (2002). *Schibboleth*. Para Paul Celan, trad. J. Pérez de Tudela. Madrid: Arena Libros (caps IV a VI)

- Derrida, J. (1987). Torres de Babel. trad. C. Olmedo y P. Peñalver. En E.R Revista de Filosofía, nº 5 (35-68)
- Derrida, J. (s/d) *Dar (el) tiempo. I. La moneda falsa*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F 2007. (2011) *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa
- Etkin, J y Schvarstein (1989) *Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio*. Bs. As: Paidós
- Etzioni, A (1965) *Organizaciones Modernas*. México: Uthea.
- Ferry, G (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Filloux, J. C (1996) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Freud, S (1979) Obras completas. 1921 *Psicología de las masas y análisis del Yo*. 1930. *El malestar en la cultura. Tótem y tabú; Pegan a un niño; El porvenir de una ilusión; Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico: Psicología del colegial; 31 conferencia la descomposición de la personalidad psíquica*. Buenos Aires: Amorrortu
- Geertz, C (1984) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona: Paidós
- Geertz, C. (1989) *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós
- Geertz, C (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa,
- Glaser, B y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Alding Publishing Company.
- Giddens, A. (1982) *Hermeneútica y teoría social. Profiles and critiques in social theory*, University of California.
- González, F (1991) *Ilusión y grupalidad*. México, Siglo XXI.
- Grinberg, L y Grinberg, R (1980). *Identidad y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Jaques, E (1960): *El funcionamiento de los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad*. Buenos Aires: Hormé.
- Klein, M. (1988) Obras completas. *Envidia y Gratitud y otros trabajos. 1. Notas sobre algunos mecanismos esquizoides (1946) 2. Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa (1948), Algunas conclusiones teóricas sobre la vida emocional del bebé (1952) 9.Sobre la identificación (1955)*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewin, K (1955) *Fuerzas del ambiente*, en Manual de Psicología del niño. Barcelona: Seix Ed.
- Lewin, K (1978) *La teoría del campo en la ciencia social*. Bs. As, Paidós.
- Lobrot, M (1974) *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*, Humanitas, Buenos Aires.

- López Yáñez, J. (2002) Hacia una nueva teoría de los sistemas organizativos. En Gairín, J. y Darder, P. *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: Praxis, pp. 292-92/ 292-112.
- López Yáñez (en prensa) El sistema social de la organización como un sistema cognitivo en *Materiales para una teoría compleja de la organización*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- López Yáñez, J. y otros (2003) *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis.
- López Yáñez, J. y Sánchez, Moreno. (1994): *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repisa Libros
- López Yáñez, J. y Sánchez, Moreno. (2001) *Acerca del cambio en los sistemas complejos*. Espacios, 21 (7), pp. 70-99.
- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (2004) La cultura institucional. En Moreno Olmedilla, J.M. (Coord.) *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 125-159.
- López Yáñez (en prensa) El sistema social de la organización como un sistema cognitivo en *Materiales para una teoría compleja de la organización*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- López Yáñez, J. (1997) El asesor como analista institucional. En López Yáñez, J. y Marcelo García, C. (Coords.) *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación*. Barcelona: Ariel.
- López Yáñez, J. (1997) "La cultura de la institución escolar". *IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Universidad de Buenos Aires.
- López Yáñez, J. (2002) "El ambiente enrarecido de la teoría sobre cambio planificado y la búsqueda de aire fresco". *IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (Universidad de Buenos Aires) 20, pp. 29-40.
- López Yáñez, J. (2003) "Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas". *XXI Revista de Educación*, 5 pp. 139-155
- López Yáñez, J. (2003) "Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras". *Revista de Educación*, 332, pp. 75-95.
- López Yáñez, J. (2004) Cultura organizativa. En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar Botía, A. *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe, pp.263-270.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Nicastro, S. (2002) *El análisis de las organizaciones educativas a través de casos*. Madrid: Síntesis.
- Mardones, J. M y Ursua, N (1992) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara
- Menzies, I (1960) El funcionamiento de los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad. Buenos Aires: Hormé

- Pollak, M (2006) Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidad frente a situaciones límite. Buenos Aires: Al Margen
- Portelli, A (1989). ¿Historia oral? Muerte y memoria: La muerte de Luigi Trastillo. En Historia y fuente oral n° 1, Historia contemporánea de la Universidad de Barcelona e Institut Municipal de Historia.
- Remedi, E (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés.
- Rockwell, E. (1992) La dinámica cultural en la escuela. En Gigante, E (coord.) *Cultura y escuela. La reflexión actual en México*. México: Conacult.
- Ricouer, P (2000). Sobre la traducción. Del texto a la acción. En Ricouer *Acerca de la interpretación*. Buenos Aires: FCE.
- Schutz, A 1962 (2008) *El problema de la realidad social. Escritos I*. Bs. As. Amorrortu.
- Schutz, A 1964 (2003) *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Bs. As. Amorrortu.
- Schutz, A y Luckmann, T 1973 (2003) *Las estructuras del mundo de la vida*. Bs. As. Amorrortu.
- Souto, M (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores
- Souto, M (1999) Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Souto, M (2000) Institución y grupo: un abordaje desde la teoría de la complejidad. Ponencia en la Mesa de Debate "la educación en análisis: los abordajes institucionales" del Segundo Congreso Internacional de Educación IICE-Dto Educación FFyL-UBA Julio 2000
- Souto, M (2002) *Las formaciones grupales*. Bs.As Paidós
- Strauss, A. y Corbin, J (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publications.
- Suarez, F (2002) *Introducción a la metodología de la investigación*. FCE. UBA
- Taylor, S y Bogdan, R (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Trilla, comp (2005): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó
- Wainerman, C y Sautu, R (2004) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires : Lumiere
- Witrock M (comp.) (1990) *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidos.

