

ESCOLARIZACION ALTERNATIVA: DEL SUFRIMIENTO AL EXITO

Adriana LOZANO ⁽¹⁾

Cristina NOSEI ⁽²⁾

(1) Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Evaluación. Docente auxiliar de las cátedras «Práctica Educativa II y Didáctica». Integrante del ICEII.

(2) Profesora de Historia de la UNLPam. Magister en Evaluación, UNLPam. Profesora adjunta «Práctica Educativa».

Fundamentación

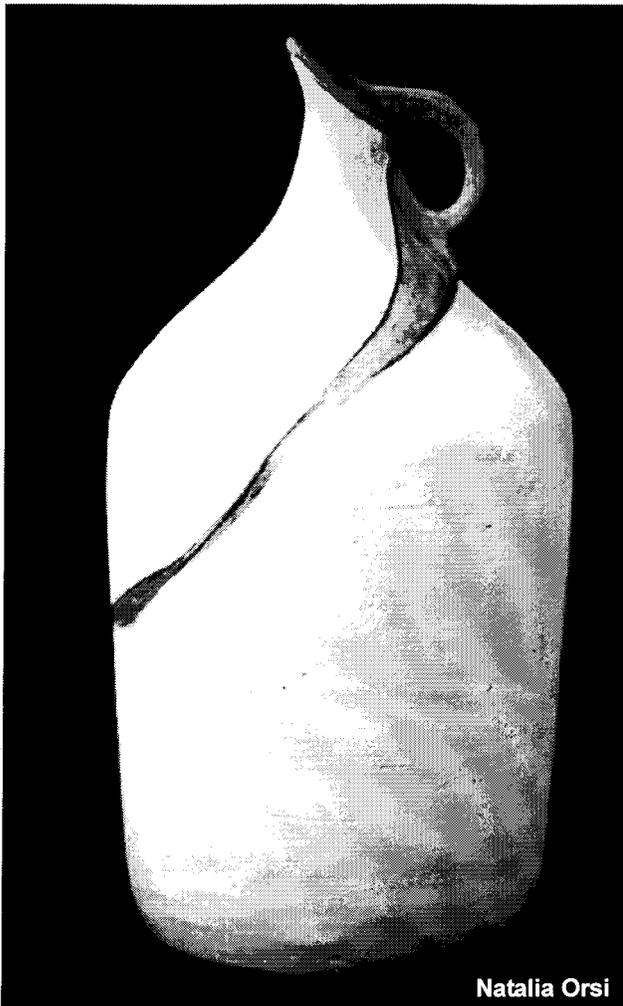
Todo sujeto se relaciona con el mundo como una unidad integrada y es a partir de esa relación que se concibe la perspectiva del aprendizaje. En pos de desarrollar y hacer próspera la relación sujeto-mundo es necesario un Otro social y cultural que provea el ámbito vincular social para que el sujeto realice una apropiación instrumental de la realidad.

La amenaza de exclusión social o el dolor íntimo ante la imposibilidad de ser reconocido por el Otro, generan un intenso sufrimiento psíquico que se manifiesta en forma predominante bajo la llamada inhibición intelectual equivalente a la anorexia nerviosa mencionada por Anny Cordié (1994). La misma se trataría de la negativa a incorporar los conocimientos, el lenguaje y las instrumentaciones que le permitirían subsistir en el mundo social. "...la inhibición intelectual al igual que la anorexia estarían al servicio de la pulsión de muerte..." (Pruzzo de Di Pego, 1997). Dado este caso, la unidad integrada de acción, pensamiento y sentimiento que constituye el sujeto se halla disociada produciendo alteraciones que exceden el rendimiento escolar y se proyectan a la personalidad.

La actitud del alumno frente al entorno vincular social amenazador que no reconoce sus necesidades ni aborda el obstáculo epistemofílico termina con exclusiones, huidas, agresiones y predominio de ansiedades paranoides con desconfianza hacia el adulto, en todos los casos, manifestaciones de vivencias de inseguridad, por ser un alumno caracterizado por el otro y aceptado por sí mismo "como el que nunca puede".

Tanto la familia como el alumno asumen el fracaso como producto de su propia incapacidad en donde se entremezclan sentimientos de rebeldía, impotencia y autodesvalorización como consecuencia de un proceso hegemónico en la ideología de los actores que les señala como natural un proceso que en realidad es de origen cultural.

En numerosas ocasiones las familias transforman la preocupación por el fracaso escolar del hijo en resignación e impotencia y en otras se resisten al mensaje hegemónico que legitima el poder instituido e inician la búsqueda de otro es-



Natalia Orsi

pacio de poder que resignifique la imagen del sujeto y con ello le posibilite el camino al éxito. Convertirse en un espacio alternativo de poder contrahegemónico es hoy un desafío clave para las escuelas, los administradores y los profesores (Hargreaves, 1997).

Para que la escuela aborde este desafío es necesario, desde el pensamiento de H. Giroux (1987), establecer "centros de ingeniería democrática". Su discurso posibilista está parado sobre dos ejes que se relacionan dialécticamente: la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas y la visión de los profesores como intelectuales transformativos (Giroux, 1997) como condición de base para el fomento de la autonomía intelectual y moral a través de una actividad crítica y reflexiva que desoculte la meritocracia que nutre la clasificación excluyente y la desigualdad.

El profesional reflexivo (Schon, 1998) deberá visualizar al alumno como sujeto del discurso, incentivarlo para preguntar y preguntarse, dado que el docente que obstruye la pregunta limita la curiosidad, opacando de este modo su misma posibilidad de pensador al no verse desafiado por la pregunta que conmueve sus certezas y desata la reflexión (Freire, 1997).

La posibilidad anida en que el alumno revierta la imagen de un otro internalizado como omnipotente que lo deviene en fracasado, con la consiguiente pérdida de confianza en sí mismo. Y es precisamente la confianza la que debe afianzarse en el intercambio vincular.

La raíz etimológica de la palabra fundamenta su elección. Confianza remite a "dar crédito", "atreverse", "protección". Atreverse a creer que algo es posible y asumir el riesgo que implica su búsqueda, contenido por el Otro.

Areverse a creer es el paso inicial que, de espalda al sufrimiento, inicia el camino de la posibilidad.

Situación Problemática

La repitencia es un problema de larga data en el sistema educativo. Las diferentes propuestas de abordaje en términos generales no arrojan un saldo positivo, su impacto sobre el problema fue mínimo y más de una vez, meramente formal.

A fines de la década del 80 se advirtió que los alumnos que no aprobaban las materias en las cursadas regulares, tenían mínimas posibilidades de éxito en las mesas de examen. De allí que se pensó en mesas de recuperación en diciembre y marzo, en las cuales los alumnos, durante dos semanas por turno, recibían clases de apoyo a cargo de los docentes titulares. El proyecto se implementó pero sus niveles de logro fueron escasamente significativos.

A partir de 1994 en la provincia de La Pampa se inició un programa especial con el objetivo de descender los niveles de fracaso y repitencia. Algunas escuelas fueron andamiadas

en su labor por equipos docentes de trabajo conformados a tal efecto por la Dirección General de Educación Polimodal.

En términos generales, frente al fracaso, los docentes argumentaron que los alumnos no iban a los talleres ni a las clases especiales y si lo hacían era en las instancias previas a la evaluación y que los padres "no tomaban conciencia" de la importancia de impulsarlos a concurrir sistemáticamente. También pudo constatarse que en general los alumnos atendidos por otros docentes no lograban aprobar sus exámenes cuando se presentaban a las mesas a cargo del titular. Es de destacar asimismo que la mayoría de los alumnos de primero y segundo año no se presentaron a las instancias examinadoras de marzo, julio y diciembre.

En ocasión de implementarse el 8º año del 3º ciclo de E.G.B. frente a los numerosos repitentes de primer año se pensó en considerar la posibilidad de que los alumnos pudieran regularizar en parte su situación en los diferentes turnos de exámenes, para lo cual se incrementó la cantidad de asignaturas con las que se podía ingresar a 2º año, llegando a cuatro. La medida especial no dio resultado.

En 1999 el dilema se presentó frente a los aproximadamente 800 alumnos que no aprobaron 2º año. Para abordar esta problemática, y teniendo en cuenta las experiencias anteriores, se elaboró el proyecto de Escolarización Alternativa con seguimiento a través de la Investigación-Acción.

El Programa de Escolarización Alternativa

El Programa atiende 200 alumnos entre 15 y 17 años distribuidos en dos espacios de trabajo: uno en Santa Rosa y otro en Gral Pico. Ambas sedes desarrollan sus actividades en el Departamento de Educación No Formal, dependiente de la Dirección General de Educación Polimodal y Superior de la pcia. de La Pampa.

El Plan diseñado e implementado a partir de 1999 recuperó los contenidos correspondientes al noveno año del tercer ciclo de la Educación General Básica, proponiendo un desarrollo cuatrimestral de los mismos a los efectos de centralizar el tratamiento de los diferentes campos de conocimiento, a partir de ejes temáticos e interrelacionados a fin de posibilitar una lectura integrada de la realidad. De este modo los alumnos abordan en un cuatrimestre Lengua, Ética y Ciudadanía y Ciencias Sociales y en el siguiente Lengua Extranjera (Inglés), Matemáticas y Ciencias Naturales. Sólo mantiene el carácter de anual Educación Física y el espacio denominado de Taller, que apunta a la expresión e integración grupal a través de diversas actividades.

Dado el tratamiento cuatrimestral, se duplicó la carga horaria asignada a los espacios de trabajo, de modo tal que los participantes del programa asisten diariamente cumplimentando una

carga horaria de 26 horas de cátedra.

La rotación de los grupos en el tratamiento de las asignaturas permite capitalizar las experiencias y realizar los ajustes didáctico-pedagógicos pertinentes al proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, asegura el espacio laboral de los docentes involucrados.

El trabajo de los 25 docentes responsables de las cátedras es apoyado por una coordinadora general, dos profesoras en Psicopedagogía y dos Asistentes sociales. Se incorporaron como Ayudantes de cátedra pasantes de las carreras del profesorado en Psicopedagogía y Asistentes Sociales y alumnos de las diferentes carreras de profesorado que se dicta en la Universidad Nacional de La Pampa. Los mismos colaboran activamente con los titulares de cátedra y en los espacios de taller y fortalecen su propia formación académica al desarrollar experiencia en el ámbito de su especialidad familiarizándose con los futuros espacios de desempeño profesional.

Hipótesis

La enseñanza de base epistemológica y ética concebida como una situación vincular centrada en la confianza fortalece la autoestima y potencia el éxito escolar.

Objetivos

1. Elaborar un programa flexible que permita una adecuada atención a la diversidad.
2. Reinsertar en el año 2000 a los alumnos participantes en el programa en el sistema educativo formal con posibilidades de éxito fundadas en la construcción de aprendizajes significativos y en el fortalecimiento de su autoestima.
3. Difundir los resultados obtenidos en el programa como aporte al debate educativo en la búsqueda de la mejora en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

Se utiliza la metodología de la investigación-acción con empleo de observación participante, observación de clase, reuniones grupales, encuestas semi-estructuradas, encuestas de opinión, evaluaciones testimoniales y evaluación del aprendizaje.

Elegimos presentar el trabajo desde la narrativa en la que se incluye el contexto de la acción y especialmente el proceso propio del método comparativo en el que la teoría aporta los marcos referenciales provisorios y la empiria aparece con toda la fuerza de los procesos humanos en interacción y confirma o disconfirma la teoría habilitando el contexto de descubrimiento en la creación de nuevas categorías teóricas.

La innovación: un plan de acción para la población en riesgo
La Evaluación del proceso:

El accionar docente

Previo al inicio del programa se realizaron reuniones con los docentes participantes a los efectos de discutir los objetivos y la metodología de trabajo. Los docentes realizaron una selección de contenidos de su asignatura, en base a los estipulados para el 9° año del 3° EGB, y los organizarán en base a ejes estructurantes e interrelacionados, que considerarán fundantes de la estructura semántica y sintáctica de su saber.

Asimismo se acordó desde un primer momento respecto a la necesidad de realizar una reunión general cada tres semanas para evaluar la marcha del proceso. En términos generales el grupo se mostró entusiasmado con la tarea, y no se explicitaron temores respecto al grupo de trabajo, ni siquiera a la cantidad de alumnos por comisión.

En las primeras semanas de trabajo comenzaron a escucharse en la sala de profesores comentarios aislados respecto a "algunas" dificultades: la carencia de saberes previos, la dificultad para concentrarse en la tarea, algunas actitudes agresivas, etc.

En un primer momento los coordinadores centramos la atención en el grupo de alumnos. El trabajo es difícil: la apatía, la ironía, la compulsión a irse encubre el temor de ser puestos en evidencia: *leo y escribo con dificultad, no sé las tablas, no entiendo las consignas, por ello... me niego, me resisto, me escapo, desafío, exaspero...*

En la segunda semana comienza a sentirse el efecto en los docentes más noveles, menos instrumentados en la práctica docente y en especial con estos grupos. Su angustia, que precede al quiebre, es captada por los grupos y se genera el desborde. No pueden contener al grupo y lo saben. Algunos tratan de soportar estoicamente el sufrimiento y la frustración que les provoca, pero comienzan a denotar fuertes signos de angustia.

A partir de la tercera semana de trabajo la fractura se hizo visible a través de la voz de una docente que, tal vez como emergente grupal, planteó sin eufemismos su angustia y sus temores, especialmente dirigido a los coordinadores del programa.

"... yo estaba dispuesta a trabajar con la diversidad, pero no tanta diversidad..." (esta última frase dicha en tono irónico)... son maleducados, no les interesa nada... es atípico que alguien los esté ayudando en las mesas para que se concentren en el trabajo... en qué escuela van a hacer eso?" ...yo no le voy a poner el mocho a cualquiera... tampoco les voy a dar dos o tres estupideces para que aprueben..."

El grupo escuchaba en silencio. Era visible su angustia disfrazada de enojo y desafío.

"Tomamos el guante" y explicitamos los alcances de nuestras posibilidades: nuestra misión no era terapéutica sino esencialmente académica.

Nuestra función era ayudarlos a construir saberes significativos para su inserción en el polimodal. Blanqueamos los temores compartidos y nos damos permiso para poner límites a nuestras expectativas. La explicitación de la conflictiva, permite su abordaje como problema, y la desarticulación de los supuestos básicos que inhiben un análisis de la realidad. Se inicia la lenta desestructuración de los mecanismos de defensa, especialmente el de la proyección.

Se corporiza con fuerza para el equipo de coordinación una realidad, presente en el discurso, pero ausente en nuestra práctica: para ayudar al alumno hay que ayudar al docente, dado que se evidencia en algunos las carencias de instrumentación didáctico-pedagógicas, sus miedos a trabajar con un grupo social diferente que impone por su totalidad la fuerza de su presencia, no mediatizada por la presencia de otros grupos. A partir de esa, nuestra primera reunión desde el inicio en el trabajo de campo, el equipo de coordinación gira su centro de atención para posicionar la mirada y el trabajo en la contención al grupo docente, para darles el sostén y apoya-tura a la par de proveer toda la instrumentación pedagógica posible.

Desde ese momento los docentes se mostraron más dispuestos a explicitar sus dificultades, a solicitar sugerencias de acción, a consultar respecto a los materiales de trabajo. Las estrategias de supervivencia fueron dando lugar a las estrategias de enseñanza.

Al involucrarnos física y mentalmente en el espacio áulico, se desestructura la visión de "experto" que da consejos y juzga sin conocer la realidad en el que el docente se desempeña. La posibilidad de "ser ayudado" desvirtuó la imagen de "ser juzgado" y con ella, el "experto" devino en "colega".

La explicitación de los "miedos" también liberó al equipo de coordinación de su supuesta "experticia" respecto al "saber exactamente que hacer" frente al devenir de los sucesos. Lentamente se desestructura en el grupo la territorialidad competitiva y se fortalece la cultura de colaboración lo que permite elucidar algunos supuestos subyacentes en la práctica docente y reflexionar sobre ellos como única vía de acceso a la modificación de tales prácticas, aspectos referentes al "interés", la "capacidad intelectual" "el buen comportamiento", el desinterés de los padres, etc., supuestos que evidenciaban una postura didáctica ingenua que atribuye el fracaso a las capacidades innatas y sociales del sujeto.

Los docentes comenzaron a solicitar los registros de observaciones de clase que los ayudantes elevaban a la profesora en Psicopedagogía, en base a los cuales demandaron sugerencias de trabajo e inclusive bibliografía específica. Revisaron sus planificaciones, reestructuraron el material de lectura y aumentaron las tareas de consolidación y transferencia,

lo cual permitió una detección temprana de los obstáculos, previniendo el fracaso a partir del uso constructivo del error.

En la quinta semana de trabajo comenzaron a ser notorios los progresos tanto en lo académico como en lo actitudinal, lo cual alentó a los docentes a profundizar su trabajo. En los momentos de descanso comenzó a ser habitual el comentario "*tienen la carpeta completa*", "*hacen todos los trabajos*", "*estudiaron lo que les pedí que leyeran*". Los profesores de Lengua comenzaron a sorprenderse con las producciones que realizaban "*aque-llos que hace tres semanas no escribían ni una oración*". No sólo destacaron los cambios en lo académico sino también en lo actitudinal "*ahora escuchan*", "*esperan su turno*", "*me abrieron la puerta*".

Comparando los datos entre las dos sedes constatamos que solo una gripe virósica inhibió un presentismo perfecto: sólo dos docentes faltaron a clase por un fuerte estado gripal que los obligó a guardar reposo.

Una prueba de fuego: La acreditación

Los augurios que prometían las evaluaciones de seguimiento debían ser necesariamente confirmados por las acreditaciones. Los profesores en términos generales demoraron las evaluaciones sumativas. En reunión de equipo de coordinadores hipotetizamos a partir de nuestros propios sentimientos que en la demora quizás anidaba el miedo de haber fabricado una ilusión. Este tema fue abordado en la tercera reunión de profesores del primer cuatrimestre, en la cual nos volvimos a dar "permiso" para tolerar la frustración si ello fuera necesario.

El nivel de éxito obtenido en las pruebas de acreditación fue altísimo. Una media del 90% no sólo aprobó las evaluaciones sino que obtuvo notas muy altas. Ante tal situación, y por temor a las suspicacias que el éxito del grupo podía generar, se decidió archivar todos los trabajos.

La cuarta y última reunión de profesores en el primer cuatrimestre fue evidencia del entusiasmo colectivo, comentarios sobre los progresos notables registrados en los chicos. Lo "habían logrado". "Su" grupo había aprobado. Comenzó a tomar cuerpo en la reunión el miedo a la pérdida y el duelo frente al cambio de grupo que implicaba el segundo cuatrimestre, pero esta vez no fue oculto; se preguntaron mucho entre sí como eran los "otros", los que les iban a tocar, preparándose para la nueva instancia. No se registró ningún comentario negativo, sin que ello impidiera advertir las dificultades.

Los Padres.

Desde un primer momento el programa consideró la importancia de integrar a la familia al trabajo educativo. El objetivo de implementar una labor que actuara como una trama de sostén que

reconstruyera la autoestima y la confianza en sí mismo del alumno como factor indispensable para la construcción de aprendizajes significativos, no podía prescindir del rol de la familia.

Dos semanas antes de iniciar el trabajo con los chicos, se convocó a los padres a la primera reunión. La concurrencia fue mucho mayor de la esperada: 71% en Santa Rosa y el 74% en Gral. Pico.

En la primera parte de la reunión se les explicaron los alcances, objetivos y metodología de trabajo previstas en el programa. Los padres se mantuvieron expectantes e hicieron muy pocas preguntas.

En un segundo momento se les propuso que contestaran una pequeña encuesta donde le solicitábamos en primer lugar que nos consignaran su posibilidad horaria para convenir futuras reuniones y luego que respondieran algunas preguntas, entre las que se destacaba: **¿Cuáles fueron a su entender las razones por las que su hijo-hija no pudo aprobar segundo año?**

La responsabilidad del fracaso

Las respuestas obtenidas evidencian que más del 90% de los padres focalizan la responsabilidad del fracaso en sus hijos (*falta de estudio, de interés, apatía, dificultades de aprendizaje*) y en ellos mismos (*poco tiempo dedicado a atenderlos, controlarlos, falta de conocimientos para ayudarlos, problemas en el hogar, etc.*). Sólo un mínimo porcentaje, que no alcanza al 10%, menciona entre las variables, a los docentes y la institución.

Pr.1. *"Siempre tuvo dificultad para el aprendizaje y eso lo decae a pesar de su esfuerzo."*

Pr.14. *"por falta de estudio..."*

Pr.25 *"... por desgano..."*

Pr.3. *"...1. falta de sistema de estudio.2.mi ignorancia para poder ayudarla.3. apatía total de su parte..."*

Pr.47 *"...creo que fue por que le falto apoyo de la familia y también estudiar...yo trabajo todo el día y estoy poco tiempo con ella..."*

Pr.21 *"...problemas familiares..."*

Pr.43 *"... por razones que no le dieron oportunidad y problemas en el aprendizaje..."*

Pr.4 *"... no estudiaba lo necesario y no le preguntaba al profesor ya que el en alguna oportunidad preguntó y le contestaron ya el tema estado y estudien de los libros..."*

Algunos de los protocolos incorporaron la palabra "Gracias".

Las reuniones con los padres

Al final de la tercera semana de trabajo se convoca a los padres a una reunión acorde al horario aproximado que nos señalaron en la encuesta inicial. La afluencia es masiva.

Luego de unos breves comentarios de nuestra parte les solicitamos que nos comenten como ven a sus hijos. La conformidad es unánime. Las

historias se suceden. Los discursos se reiteran. Los relatos son impactantes para el equipo

"...Uds. atienden a nuestros hijos, los entienden, los escuchan, los respetan. Uds. le han devuelto a nuestros hijos la dignidad, la calidad de ser personas..."

No cesan de escucharse las palabras respeto, tolerancia, apoyo. Cuentan lo que sus hijos le cuentan: *"ahí te explican hasta que entendés", "si no entendés te lo dicen de nuevo y no se enojan"*.

- *"Yo llegué a mi casa y vi a mi hijo escribiendo", ESCRIBIENDO-* acentúa su sorpresa para que todos nos demos cuenta de lo inusual del caso.

Al término de la reunión una madre nos dijo a modo de despedida: *"Voy a rezar por ustedes"*.

En las reuniones subsiguientes se reiteraron las expresiones de conformidad y agradecimiento, los relatos que acentuaban el cambio notorio en sus hijos, especialmente el actitudinal: *"se levanta solo para ir a la escuela", "en casa está más tranquilo", "yo lo noto más afectivo conmigo y con sus hermanos", "se reúne con otros chicos para hacer los trabajos"*.

En ese marco comenzó a resquebrajarse la certeza inicial respecto a la responsabilidad del fracaso, los padres recuperaron la esperanza fundada en los logros que observaban, confirmados por la acreditación. Pero a la par de la esperanza se perfila una amenaza: el año que viene. *"¿Qué va a pasar con los chicos el año que viene?"* se convierte en la pregunta infaltable de todas las reuniones. Nuestras explicaciones respecto a las estrategias de reinserción al sistema formal no son convincentes.

En la última reunión del cuatrimestre un padre preguntó directamente:

- *"Señora, con quién hay que hablar para que esto continúe?"*.

La respuesta inicial no lo conforma. Se dirige al resto del grupo:

- *"Hay que hacer una comisión, yo de estas cosas sé, hay que hacer una comisión y pedir todos juntos"*.

Luego, dirigiéndose a los coordinadores, asevera fortalecido por la aprobación recibida:

- *"En el segundo cuatrimestre lo vamos a hacer"*.

La certeza se enlaza a la resignación, la posibilidad a la lucha.

Los alumnos

El inicio del trabajo con los chicos confirmó las hipótesis subsidiarias: carencia de aprendizajes considerados básicos, ausencia de hábitos de trabajo escolarizado, bajo nivel de autoestima, normas de interacción violentas, mínimas posibilidades de empleo argumentativo del lenguaje, dificultad para la comprensión de las consignas, para mantener la atención: la "contracultura" defensiva ante el ritual escolar se denotaba en la mayoría



xilografía - Pablo Salazar

de sus actos. Los mecanismos más utilizados eran la agresión, la apatía, la burla: mecanismos de defensa ante un sistema que ratificaba su frustración, su sufrimiento.

El trabajo del titular, andamiado por los ayudantes, chocó en las dos primeras semanas contra un muro aparentemente insalvable: no podían concebir la posibilidad real de recibir "ayuda". Que alguien se acercara a su mesa era leído como "control", "vigilancia". Pocos preguntaban arriesgándose a sufrir la burla de los otros.

Durante aquellos primeros días probaron al equipo con toda su batería de resistencia: interrupción de clase, ruidos, gritos, deambulación, dibujos obscenos en los afiches de trabajo. Hipotetizamos que estaban librando un "juego de exasperación". Deseaban creer, pero temían verse defraudados.

El fracaso reiterado de las técnicas conocidas, comenzó a abrir canales de comunicación. Empezaron a creer, ante la ausencia de los conocidos sermones, amenazas, gritos, ironía, humillación, indiferencia, que la oferta de ayuda era real y comenzaron a aceptarla y con ello iniciaron la construcción de aprendizajes significativos, lo cual trajo aparejado la reconstrucción de la autoestima.

Al igual que con los padres, las certezas comenzaron a resquebrajarse: la convicción expresada "yo soy burro", "yo nunca pude entender nada en matemática", "a mí leer no me gusta y escribir menos" empezó a ceder terreno.

A fines del primer mes la energía se canalizó al trabajo en reemplazo del juego de exaspera-

ción, la confianza construyó los puentes por donde circuló el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El espacio de la coordinación y a su vez sala de profesores se convirtió lentamente en el espacio de todos: los más "osados" fueron la vanguardia y una vez confirmada la ausencia de rechazo de espacio prohibido, de lugar exclusivo, de "laboratorio de secretos", lo "invadieron" con su presencia colectiva. Antes de entrar a clase, durante los recreos o al fin de la tarea se convirtió el otrora espacio de poder, en lugar de encuentro donde se sucedían las historias, las bromas, las confidencias. En los momentos en que alguna tarea urgía, se ofertaron a colaborar: ayudaron a armar los registros, pasar las notas, archivar las pruebas, ordenar las fotocopias.

Las evaluaciones confirmaron las impresiones: 90% de aprobación, 1% de desgranamiento, mínimo porcentaje de ausentismo, justificado siempre por una enorme preocupación de "quedar afuera".

Entre los justificativos figuran no sólo los tradicionales de enfermedad, sino los del juzgado de Menores adonde debieron concurrir por causas iniciadas en su contra.

El aumento de los niveles de comprensión con posibilidades de empleo argumentativo del lenguaje quedó registrado en las diferentes evaluaciones de cátedra:

Pr.33 "...antes no nos sabíamos defender con palabras, en cambio ahora tenemos la palabra y el respeto por sobre todo..."

Pr.5 "... nos dieron la posibilidad de hoy por hoy de mantener una conversación con una persona de nuestra edad o aún mayor basándonos en amplios fundamentos y haciendo respetar nuestro ser..."

Pr.10 "... aprendimos cosas como por ej. que las cosas no se arreglan a golpes, hablando se llegan a acuerdos mejores, comunicándonos y respetando a los demás..."

Una encuesta semiestructurada contrasta un antes y un después. Un ayer de sufrimiento, rebeldía, injusticia, "vigilancia", exigencia sin ayuda, desinterés por el estudio, angustia de la familia por su fracaso. Violencia.

Pr.1 "... me ponía en contra de los profesores y les hacía la vida imposible como ellos me la hacían a mí..."

Pr.5 "...mi comportamiento era muy malo porque algunos profesores me hacían de todo y yo se los pagaba con una mala contestación y les hacía frente y pagaba las consecuencias..."

Pr.10 "mi comportamiento era pésimo ya que yo quería vengarme de los profesores... hoy

apruebo por que ellos me ayudan y ya no siento ese odio por ellos...”

Un hoy en el que hablan de comprensión, ayuda, amistad, compañerismo, libertad, confianza, buen humor.

Pr.5 “mis profesores son comprensivos, buenos, amables y pareciera que los entiendo más por la forma en que te tratan...”

Pr.6 “...son lo máximo, nos explican miles de veces para que entendamos, ojalá sigamos teniendo los mismos, porque profesores como esos no se consiguen...”

Es difícil para los profesores contener las lágrimas mientras los leen. La utopía es posible.

Conclusiones

“... Gracias por aclarar algunas nubes en mi cabeza...” Pr.5

Los cambios en la organización curricular, en la metodología didáctica y en el contexto institucional fracturaron las certezas paralizantes, matrices de exclusión y sufrimiento.

El análisis del proceso ha permitido constatar luego de 12 semanas de trabajo:

.Elevado rendimiento académico.

.Disminución del ausentismo y del desgranamiento.

.Desaparición de actos de violencia con incremento del respeto a las normas de interacción.

.Aumento de los niveles de comprensión con posibilidades de empleo argumentativo del lenguaje.

.Progresivo aumento de la participación de la familia en el programa.

Los primeros sondeos registraron, tanto en el grupo familiar como en los alumnos, una **visión especular**: sus concepciones devolvían en espejo el diagnóstico consuetudinario provisto por la escuela. La responsabilidad del fracaso quedaba localizada afuera de la institución. Cómo librar la batalla si el “enemigo” está en uno mismo. Cómo aprender si uno es naturalmente “in-

capaz”, “desinteresado”, “vago”, “burro”. Así, la única esperanza radica en alejarse del espejo para no ver la “malformación”, romperlo para eludir la triste y diaria confirmación de la “fealdad”.

La mediación de un Otro, que plantea un curso discontinuo, invita a dudar, a reflexionar, a atreverse a abrir los ojos para constatar que la malformación es por defecto del espejo: la imagen que me devuelve no es la “verdadera”.

Confiado en la voz de ese OTRO, sostenido por el crédito que le otorga, se lanza en la búsqueda de su propia construcción. Construcción cooperativa a partir del diálogo que se posibilita por recuperación de la palabra.

En las primeras doce semanas de trabajo la empiria fortalece nuestra hipótesis de inicio: la enseñanza de base epistemológica y ética concebida como situación vincular centrada en la confianza fortalece la autoestima y potencia el éxito escolar.

Crear que algo es posible y que en su búsqueda uno no se halla solo permite asumir el riesgo que implica atreverse a romper las certezas que “resguardan” pero aprisionan a los sujetos en el espacio de la resignación.

El diálogo entre padres, docentes y alumnos construyó trabajosamente un vínculo de confianza en cuya trama se sostiene el aprendizaje continuo y resignificación de los roles, se abandona el antagonismo y se recupera la complementariedad.

El sueño deviene en esperanza fundada que posibilita el tránsito del sufrimiento al éxito.

BIBLIOGRAFIA

CORDIE, A. (1994), Los retrasados no existen, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

----- (1998), Malestar en el docente, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

FREIRE, P. (1997), Pedagogía de la Autonomía, Siglo XXI, México.

----- (1997), Cartas a quien pretende enseñar, Siglo XXI, México.

GIROUX, H. (1987), «La Formación del Profesorado y la Ideología del Control Social», en Revista Educación, N° 248, Madrid.

----- (1997), Cruzando Límites. Trabajadores culturales y políticos educativos, Buenos Aires, Paidós.

HABERMAS, J. (1989), Teoría de la Acción Comunicativa. Complementos y Estudios Previos, Madrid, Cátedra.

HARDGREAVE, A. (1998), Una Educación para el cambio. Reinventar la educación para los adolescen-

tes, Buenos Aires, Paidós.

MC LAREN, P. (1995), La Escuela como un performance ritual, México, Siglo XXI.

PEREZ GOMEZ, A.I. (1998), La Cultura escolar en la Sociedad Neoliberal, Madrid, Morata.

PRUZZO DE DI PEGO, V. (1997), Biografía del Fracaso Escolar. Recuperación Psicopedagógica, Buenos Aires, Espacio.

ROSS EPP, J y WATKINSON, A. (1999), La Violencia en el sistema educativo, Madrid, Editorial La Muralla.

SCHÖN, D. (1998), El Profesional Reflexivo, Buenos Aires, Paidós.

WOODS, P. (1995) La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa, Buenos Aires, Paidós.

----- (1997) Experiencias Críticas en la enseñanza y el aprendizaje, Buenos Aires, Paidós.