

Espacios educativos alternativos y “fracaso escolar”: acerca de los posibles en una zona porosa de localización

Cecilia DURANTINI VILLARINO*1



Detalle obra “Atrapado en el sueño de una mosca”, Damián Watson

Resumen

La investigación doctoral en curso estudia la relación entre espacios educativos alternativos (EEA) –a los encuadres escolares convencionales y en la educación formal– y el aprendizaje de niños calificados en el sistema educativo como “fracasados escolares”. Se trata de 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 sostener la tarea institucional primaria y posibilita a estos niños recuperar, si los han perdido o desarrollar si los tienen, el deseo y la posibilidad de aprender en un contexto de institucionalización educativa. Es posible decir que el caso estudiado funciona como un EEA.

Aquí planteo que su localización en una “zona porosa” opera como una condición del funcionamiento alternativo y, simultáneamente, constituye uno de sus resultados. Tal emplazamiento se caracteriza por la ubicación del caso en tres contextos organizacionales, lo cual le permite cierto escape de las regulaciones externas y la inscripción en una red que parece contribuir a la instalación de procesos de filiación psicosocial y de transmisión.

Palabras clave: Espacios educativos alternativos, zona porosa, condición, resultado institucional, redes.

Alternative educational spaces and “school failure”: on the possibilities in a porous placement zone

Abstract

This Ph.D research project studies the relationship between alternative educational spaces (AES) –in conventional and formal education, and the learning of children who have been portrayed as “failure students” by the educational system. It is intended to think in what way changes in the configuration of institutional spaces aimed at learning, have had an influence on primary education and if it is possible to help these children recover or develop a strong wish for learning in educational institutions. It is possible to say that the case studied functions as an AES.

What I here state is that its placement in a porous zone operates as a condition of alternative functioning and, simultaneously, constitutes one of its results. Being the case situated in three organizational contexts allows escaping from external regulations and its placement in a net that seems to contribute to the installation of psycho-social filiation and transmission processes.

Key words: Alternative educational spaces, porous zone, condition, institutional result, nets.

Un campo problemático: las respuestas al fracaso escolar

El fracaso escolar, entendido como una perturbación en la trayectoria escolar –recorrido realizado por los niños luego del ingreso a la escuela que se expresa en repetición, deserción transitoria o definitiva, no es un problema nuevo en el sistema educativo sino que lo acompaña desde la masificación de la escuela primaria durante el siglo XIX. Hoy, la ampliación de la oferta educativa no implica educación de calidad ni efectiva terminalidad del tramo obligatorio de escolarización: en América Latina entre el 6 y 28% de los niños no alcanza 5° grado del nivel primario y en primer grado se registran las proporciones más altas de repetición, lo cual además de mostrar que el fracaso es la primera experiencia escolar para muchos niños, incrementa las probabilidades de deserción del sistema².

* Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Becaria Doctoral de la UBA (2005-en curso) bajo la dirección de Lidia Fernández. Becaria Estímulo (UBA: 2003-2004). Docente Ayudante de la Cátedra Análisis Institucional de la escuela y los grupos de aprendizaje. Prof. Titular Lidia Fernández, UBA. Instituto Investigaciones Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Güifra 1429, Avellaneda, Pcia. Buenos Aires. C.P. (1870)

ceciliadurantini@hotmail.com

Las respuestas al fracaso escolar tienen también una historia de larga data: desde las clases especiales hasta los guiones de la escuela rural del maestro Iglesias; desde las escuelas de recuperación hasta las estrategias que Freinet diseñó y aplicó en la escuela común para organizarla de modo que todos tuvieran éxito. Actualmente se desarrollan diversas experiencias en respuesta al fracaso escolar, como, entre muchas otras: Proyecto institucional "Escuela No Graduada" en respuesta a la repitencia en Córdoba; "Programa del Maestro Comunitario", para niños "fracasados escolares" en Uruguay; "Proyecto de Reorganización de la Trayectoria Escolar" y "Clases de Aceleración" destinados a niños con "sobreedad" en Brasil; Programa de Diversificación Curricular y Programa de Garantía Social dirigidos a alumnos "repitentes" del nivel medio, en España.

Los Espacios Educativos Alternativos: un tipo de respuesta. Definición y antecedentes

La línea en la que trabajo, desde la perspectiva del análisis institucional, concierne a las dinámicas de los espacios educativos para los niños expulsados del sistema educativo, que parecen constituirse como espacios de restitución del deseo de aprender.

En un estudio exploratorio sobre "Proyectos generados en respuesta a condiciones críticas" en una zona de extrema pobreza de la Ciudad de Buenos Aires, hallé con recurrencia que las trayectorias socio-familiares y escolares de los niños destinatarios de tales propuestas estaban marcadas por la fragmentación: un rasgo biográfico y situacional que interfiere con la posibilidad de conservar una personalidad integrada dotada de presente, pasado y futuro (Winnicott, 1990). El carácter discontinuo de la existencia al que alude, producto de quiebres en la realidad exterior, sitúa a estos niños en una zona de vulnerabilidad (Castel, 1991) que afecta su inserción en un contexto social más amplio.

Los avances efectuados en base a ese estudio de caso, aumentaron el fundamento para sostener que **es necesario "otro lugar"** –en un sentido amplio–

para dar respuesta a estos niños³: un "otro lugar" dentro de la escuela o fuera de ella, en simultáneo o diferenciado temporalmente, configurado por condiciones que reduzcan las posibilidades de interrupciones y fracturas en la trayectoria escolar. Entre aquellas reconocidas como positivas y necesarias, por los actores del proyecto caso, se encontraban: un espacio y tiempo propios, diferenciados de la escuela; grupos reducidos; la escucha y el diálogo en la trama de relaciones niño-docentes; la presencia de figuras extensas de apoyo y la adaptación y diversidad en la enseñanza para habilitar situaciones de intercambio gratificantes.

La investigación doctoral en curso, define su tema como el de la **relación entre espacios educativos alternativos (EEA)** –a los encuadres escolares convencionales y dentro de la educación formal– y el **aprendizaje de niños calificados en el sistema educativo como "fracasados escolares"**. Se trata de pensar el modo en que el cambio en la configuración del espacio institucional preparado para el aprendizaje incide en la gene-



"El lápiz voladito", dibujo
El Santi Rodríguez

ración de una dinámica que permite sostener la tarea institucional primaria y posibilita a estos niños recuperar, si los han perdido o desarrollar si los tienen, el deseo y la posibilidad de aprender en un contexto de institucionalización educativa. Desde la etapa actual de avance de la investigación, es posible decir que el caso estudiado funciona como un espacio educativo alternativo.

En este artículo, se somete a consideración la conjetura de que **su localización en una “zona porosa” opera como una de las condiciones que sostienen su funcionamiento alternativo y constituye uno de sus resultados.** Tal emplazamiento se caracteriza por la ubicación del grupo caso en tres contextos organizacionales distintos, lo cual, como se procurará mostrar, le permite un escape de las regulaciones externas y la inscripción en una red que parece contribuir a la instalación de procesos de filiación psicosocial.

A continuación, se presentan tres tipos de nociones marco del abordaje de la cuestión tratada especialmente aquí. Luego se describe el caso y el diseño de indagación efectivamente llevado a cabo. En un tercer apartado, se sintetizan los ma-

teriales de campo que dan fundamento al planteo objeto de este trabajo. En cuarto lugar, se desarrollan los avances interpretativos y finalmente se delinearán posibles líneas de continuidad y algunas preguntas.

Nociones marco

Referencias teóricas: lo institucional, los espacios institucionalizados, condiciones y dinámica.

Desde la perspectiva que orienta mi línea de trabajo, **lo institucional** se entiende como una “dimensión de la vida humana” que expresa los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos externos e internos de control y que 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 (Fernández, L., 1977). En este sentido, resulta la dimensión de articulación entre lo individual y lo colectivo, lo psicoafectivo y lo sociopolítico en torno a aquellas facetas que aluden, entre otras, a la tensión entre la repetición –lo instituido– y el cambio –lo instituyente– (Fernández, L., ob.cit.).

La noción de **espacios institucionalizados** (Fernández, 2006) alude a una diferenciación y especialización del espacio social mayor regulado en correspondencia con la institución de adscripción, en este caso, la educación, que supone la asignación de “un mandato, una tarea, un marco y las bases de una significación que orienta su forma” (ob.cit.:31). Estos espacios se expresan en forma diversas, en tanto social e históricamente situadas, que combinan cualidades de tipo: (i) “material”: edificio, equipos, personas, contexto; (ii) “organizacional”: unidad de un sistema, encuadres, modos de hacer, relacionarse, percibir, captar y resolver dificultades, un estilo; (iii) “psíquico”: objeto de vinculación; (iv) “simbólico”: objeto representado (Fernández, L., 1997).

Para avanzar en el conocimiento de este complejo campo, es preciso abordar los fenómenos objeto de interés a través del estudio de su relación con las condiciones y dinámica institucionales (Fernández, 1993).



“Mediador”, tinta
José Flórez Nale

Las **condiciones** refieren a "aquellos aspectos pre-existentes al fenómeno en estudio que establecen con él alguna relación de determinación" (ob.cit.: 40). La **dinámica** se entiende como proceso y cambio resultante de las interrelaciones establecidas, en cada momento, entre los elementos co-existentes (Bleger, 2003) y su grado depende de la posibilidad de asumir y resolver los conflictos dentro del marco institucional (Bleger, 2004). Los **resultados** componen los aspectos derivados del funcionamiento institucional y se incorporan a él como condiciones y como prueba de potencia y cumplimiento de mandatos (Fernández, 1988). Uno de ellos es el **estilo institucional**, definido como el conjunto de cualidades reiteradas de la acción institucional que caracteriza un modo de reaccionar frente a las dificultades, de percibir la realidad, de comunicarse y relacionarse, etc. (Fernández, 1993) y que opera, además, como mediador entre las condiciones y los resultados.

Definiciones de inicio: fracaso escolar y los espacios educativos alternativos

El **fracaso escolar**, según se lo definió en el comienzo, se manifiesta en la repetición o en la deserción. El primero, problema de mayor peso en nuestro sistema educativo, constituye el modo en que se resuelve la problemática del no aprendizaje, el aprendizaje insuficiente y los abandonos temporarios. En el último caso, se supone que los abandonos están ligados directamente al fracaso en el aprendizaje. La UNESCO (1998) afirma que el alumno que repite es un potencial desertor del sistema educativo ya que la repetición opera como un desencadenante de posteriores fracasos que acaban por llevarlo a desistir de la escolarización (Silva, 1993). Además, estos niños alcanzan un menor nivel de aprendizaje, como proceso y producto, durante el período que permanecen en la escuela. La deserción temporaria comprende la pérdida de años/s de escolaridad, luego del cual o de los cuales se reingresa a la escuela y la deserción definitiva es la forma más seria en que se expresa el fracaso escolar en el nivel primario, ya que implica no haber alcanzado la educación obligatoria. En este trabajo de investigación, se presta especial atención a la dimensión subjetiva del fracaso escolar relacionada con las vivencias de sufrimiento asociadas al estigma (Goffman, 2003), las amenazas de exclusión y el dolor de no ser reconocido como sujeto.

A diferencia de los programas asistenciales⁴ basados en acciones distributivas compensatorias fundadas en la concepción del déficit, **los espacios educativos alternativos** se delimitan por la presencia de, al menos en principio, los siguientes rasgos:

1. Definir como destinatarios a los niños de hasta 14 años que vivieron el fracaso escolar, en alguna/s de sus formas 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 en el punto 4.
3. 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 espacio educativo alternativo.
4. Lograr aprendizajes efectivos en los niños, expresión de una posible recuperación como sujetos de aprendizaje y en la que la tarea primaria, en estos espacios, puede ser sostenida.

Hallazgos preliminares: la ubicación intermedia de las experiencias

La exploración de las experiencias alternativas en respuesta al fracaso escolar que funcionan actualmente dentro del sistema educativo, permitió delinear algunas de las tendencias y temas nucleares que configuran el campo problemático y ubicar allí al caso de interés para su estudio en profundidad. En esta instancia se recopilamos 42 experiencias: 27 localizadas en Argentina, 9 en distintos países de Latinoamérica y 6 en Europa.

Las modalidades de localización de las experiencias con respecto a la escuela común llamaron especialmente mi atención. Entre ellas, era posible diferenciar:

- (i) la ubicación externa a la escuela (para un posterior retorno o para la acreditación del nivel): los destinatarios no asisten a una unidad educativa⁵ y no completaron el nivel obligatorio;

- (ii) La ubicación intermedia: la experiencia se desarrolla en dos ámbitos. En uno, correspondiente a un espacio y/o tiempo diferenciados de los de la unidad educativa con la que se relaciona la experiencia. En otro, de incorporación parcial o total de los destinatarios al espacio y tiempo de funcionamiento habitual de dicha unidad educativa;
- (iii) La ubicación interna a la escuela como un espacio paralelo: la experiencia se desarrolla dentro de una unidad educativa pero los destinatarios no comparten actividades, tiempos ni espacios con el resto de los alumnos; o integrada a su funcionamiento: la experiencia se realiza en un ciclo, un grado o el conjunto de la unidad educativa.

El caso de estudio

El caso

El Proyecto (PGN)⁶ dentro del que se ubica el caso en estudio (GN) funciona desde hace más de 5 años como parte de la oferta del sistema educativo público. Sus destinatarios son los niños que nunca fueron o abandonaron la escuela primaria durante dos o más años –por cualquier motivo– y el propósito es reintegrarlos a la escuela común en el grado más próximo a su nivel de aprendizaje y edad. Para eso, durante un tiempo, se articula el trabajo en el tipo de grupo escolar previsto por el PGN (GN) con la participación en algunas actividades en la escuela (materias especiales, actos, excursiones, etc.) a la cual pertenece el GN. La coordinación de PGN se encarga de la supervisión y el acompañamiento de los docentes –de nivel primario común– a cargo de estos grupos.

En la zona en que se sitúa el caso estudiado, al inicio de la investigación, sólo una escuela contaba con GN. Durante el año de trabajo de campo, el GN caso correspondía al primer ciclo y funcionaba de lunes a viernes en jornada simple en un Centro Comunitario. Una vez por semana, el grupo asistía a la escuela. El docente (M) trabajaba por tercer año consecutivo en este cargo. El grupo estaba integrado por 8 niños y 3 niñas, de 6 (1); 8 (1); 9 (3); 10 (2); 11 (1); 12 (1) y 13 (1) años: 6 de ellos inmigrantes y 2 migrantes internos. La mayoría de las trayectorias escolares –todas excepto dos– incluían el pasaje por la escuela. Se trata de pasajes marcados por las experiencias negativas como la repetición sucesiva,

por las discontinuidades a causa de traslados migratorios y ausencias prolongadas debido a enfermedades y sobre todo situaciones familiares críticas y por las derivaciones operadas desde el sistema educativo.

La selección de este caso se fundamenta en varias cuestiones. Por un lado, en el conocimiento derivado del estudio antecedente. En aquella ocasión, también se trabajó sobre el PGN y GN y fue posible avanzar en la caracterización de: (i) el niño destinatario; (ii) las condiciones, dinámica y resultados del GN caso; (iii) su impacto sobre la escuela en que se insertaba. Por otro lado, gracias a este contacto, se contaba con una garantía de accesibilidad. Además, la información obtenida a través de la elaboración del estado del arte y las entrevistas con informantes clave, convergió en el potencial interés de este caso para el estudio del problema.

El diseño de indagación cumplido en terreno

El encuadre clínico institucional de esta investigación supone un avance en ciclos de contrato (puesto que exige la aceptación voluntaria de los sujetos), indagación diagnóstica a los actores por posición institucional, producción de informes de avance, validación de los avances en reuniones de devolución y trabajo con los sujetos implicados, reformulación del problema y reiteración del ciclo hasta la producción del avance final.

En el Cuadro 1 presento en detalle el diseño de indagación llevado a cabo durante el ciclo lectivo completo de un año. La etapa previa corresponde a la exploración y selección del caso, al contrato con los actores y a una primera recolección de información. La etapa de indagación se efectuó en dos tiempos, utilizando diferentes técnicas. Uno corresponde a momentos específicos del año: la semana de clases inicial, la semana previa al receso invernal y la final. El otro concierne al resto del año, cuando realicé estadas en terreno una a dos veces por semana. La etapa de indagaciones de validación y ajuste y de devolución ocupó varias jornadas con los distintos actores a lo largo del año siguiente.

Material de base para el análisis: sobre idas y vueltas

La normativa de PGN establece, como línea de política educativa a la que suscribe, que resul-

Cuadro 1. Diseño de indagación

Instrumento	Nº total	Horas Total	Momento específico del año	
2005: Exploración				
Entrevista con informante clave para selección del caso	1	4	X	
Primer contrato con informante –el maestro– del caso elegido	1	1	X	
Observación de prueba del instrumento y de exploración del caso	1	4	X	
Recolección de documentos		5	X	
Total de horas en terreno		14		
2006: indagación en terreno				
Segundo contrato con el maestro del caso elegido / Encuadre del trabajo de la investigadora / Análisis conjunto del diseño de investigación y el plan de actividades a realizar como parte del estudio	1	4	X	
Entrevistas de indagación institucional a los actores por posición institucional	15	13	X	X
Trabajo con el maestro sobre la crónica de una de las jornadas	2	12	X	
Observaciones sistemáticas de jornadas diarias completas en aula	11	44	X	
Observaciones de jornadas diarias completas en aula: abiertas y de temas específicos	25	100		X
Observaciones: jornadas en la escuela	8	32	X	X
Observaciones específicas del contexto barrial e institucional	5	20	X	X
Pruebas expresivas y proyectivas	30	26	X	
Pruebas de rendimiento	30	24	X	
Registro de tareas, inasistencias, recolección de documentos y fichas de trayectoria escolar		36	X	X
Jornada de cierre del trabajo en campo con el maestro	1	5	X	
Jornada de cierre del trabajo en campo con los niños		2	X	
2007: Indagación de validación y ajuste y devoluciones				
Pruebas expresivas proyectivas	9	6	X	
Observaciones abiertas	6	18		X
Jornada de devolución y trabajo con el maestro sobre un primer informe	1	4	X	
Total de horas en terreno		346		

ta adecuado aproximar la escuela a los lugares no convencionales para el sistema educativo pero de referencia para los niños y niñas que no se hallan en la escuela. No obstante, uno de sus artículos precisa que la incorporación de los GN, externos a las escuelas, a los edificios escolares representa una prioridad. En los anexos del documento se enumeran los locales en que pueden funcionar los GN: dependencias del gobierno, hospitales y centro de salud, iglesias y templos, comedores comunitarios, asociaciones vecinales y de fomento, etc. Entre las condiciones para su habilitación se designan: un espacio cerrado (iluminado, ventilado, con energía eléctrica y calefacción); un espacio abierto delimitado por la recreación; sanitarios en funcionamiento; seguridad para la integridad física de los alumnos y los docentes y el resguardo del material educativo.

El GN caso funciona –por tercer año consecutivo– en el aula de un Centro Comunitario, dependiente de Cáritas, ubicado en una villa de emergencia⁷, a pocas cuadras de la escuela primaria con la que articula, situada en la zona urbana residencial.

La población⁸ de la villa es de 16,323⁹ personas (9024 argentinos; 5140 bolivianos, 1769 paraguayos y 390 inmigrantes de otros países). El grupo de edad más amplio es el de 0 a 14 años que representa el 38,37%.

El 43,62% de la población tiene necesidades básicas insatisfechas y el 80,97% no cuenta con cobertura médica. Los vecinos disponen de un Centro de Salud dentro del barrio que atiende un promedio de cien personas por día en las áreas de psicopedagogía, fonoaudiología, clínica, ginecología y pediatría sin alcanzar a cubrir las necesi-

dades existentes. En la población total de 3 años y más, el 9,38% nunca asistió a la escuela; en el grupo de 5 a 14 años, el 6% no está escolarizado (147 niños no asistieron nunca a la escuela y 81 asistieron pero ya no asisten).

Con respecto a la condición de actividad económica, el 35,10% de la población de 14 años y más se halla desocupada o inactiva y los ocupados lo están en condiciones de precariedad, predominantemente como obreros o empleados del sector privado y en segundo lugar, dedicados al trabajo por cuenta propia. Cabe aclarar que los resultados del estudio efectuado por el INDEC¹⁰ presentan diferencias respecto de los obtenidos por la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) para el mismo período. Estas se advierten sobre todo en los grupos más vulnerables a la precariedad laboral (mujeres, jóvenes y adultos mayores) y en los demandantes de empleo ocupados y los inactivos que desean trabajar.

La zona de emplazamiento corresponde a los ex basurales de la ciudad con lo cual presenta una gran depresión que se inunda con frecuencia y pueblan los últimos allegados. Los tipos de vivienda difieren según el mismo criterio¹¹. En la zona alta se observan casas construidas con ladrillos mientras que en otras zonas las paredes son de plástico, maderas y chapas y el piso es de tierra. En general, en cada casa viven 2 adultos y entre 3 a 7 niños. Las viviendas carecen de ventilación y las paredes son lindantes unas con otras. El nivel sanitario se caracteriza también por la desigualdad según las manzanas con carencias graves en cuanto al suministro de gas, agua y red cloacal. Allí se asentó un “cementerio de autos” con 12.000 vehículos retirados en parte. Los estudios en niños de 9 meses a 5 años en el año 2004 y 2006 revelaron que los niveles de plomo en sangre superan los de referencia internacional. Los informes de medio ambiente registraron, además, plagas de todo tipo y la inexistencia de procedimientos de desratización.

El Centro Comunitario se emplaza en la zona alta de este barrio. El aula que ocupa GN cuenta con iluminación natural y eléctrica, calefacción, ventilación y mobiliario (biblioteca, armarios, escritorio, bancos, sillas y pizarrones) variable en cantidad y calidad a lo largo del año y de procedencia diversa. También dispone de una mesada, bacha y agua, empleadas para la higiene personal, la limpieza del aula, de los vasos de la merienda y la realización de manualidades (máscaras de papel mache, pintura con témperas, etc.) una de

sus ventanas, comunica con el patio descubierta del Centro y la otra con el “campito” de fútbol del barrio. La recreación de los niños de GN se desarrolla en el patio, frecuentemente compartido con los participantes de otras actividades, por ejemplo: recreo del jardín de infantes, gimnasia de abuelos, feria del trueque, feria de ropa, comedor de día. Los actores del Centro Comunitario colaboran con la tarea de GN, por ejemplo, proveyendo materiales para las actividades plásticas (recipientes, harina, agua) vestimentas para los actos; o acompañando a M a la casa de un niño. GN participa en algunas de las fiestas y eventos organizados por el Centro, como la apertura del ciclo de cine o la fiesta de fin de año; o por el Jardín de Infantes, como la elección del nombre para las salas o la fiesta de la bandera.

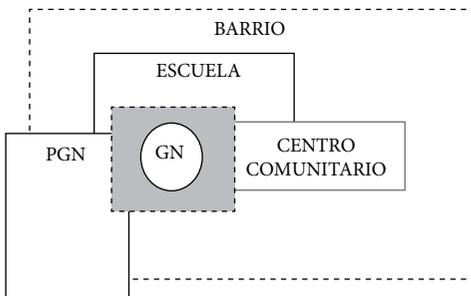
Cuando GN no funciona allí, se utiliza el aula para el dictado de cursos de velas y souvenirs, el guardado de vestimentas típicas de fiestas tradicionales de las comunidades paraguayas y bolivianas y, en algunas ocasiones, para velar a vecinos fallecidos.

La escuela a la que pertenece GN, es un establecimiento de jornada simple con turno mañana y tarde, con 30 secciones compuestas por un promedio de 30 inscriptos cada una, con lo cual atienden a una población de 900 alumnos aproximadamente. La falta de vacantes es un problema frecuente; los padres duermen en la vereda del edificio para conseguirlas y la inscripción de los niños en escuelas más alejadas acaba dificultando la asistencia (pago de boleto, inundaciones, enfermedad del hermano mayor, etc.) o culmina en la deserción. La mayoría de los alumnos de primer grado carece de experiencia escolar previa y sobre el total de la matrícula se incluyen alrededor de 25 niños que han repetido y 249 en condición de sobriedad. El edificio escolar se compone de dos plantas. En la planta baja se ubican las aulas de primaria y la sala de 5 años, la dirección, secretaría, portería, cocina, patio descubierta y cubierto empleado como salón de actos. En la planta alta, se distribuyen otras aulas de primaria, la sala de maestros y de informática y la biblioteca. GN no cuenta con aula propia ya que la utilizada en años anteriores fue ocupada como depósito.

Hasta fines de marzo, GN asistió una vez por semana a la escuela, incorporándose en dos materias curriculares y en biblioteca. El episodio que motivó la retirada ocurrió durante la clase de plástica, dictada a un grado de la escuela, a la que los niños se integraban. Cuando M ingresó al

aula, observó a dos de los niños de GN llorando de pie junto al pizarrón, en penitencia. A partir de ese día, M se encargó de las clases de plástica para los niños de GN, en el Centro Comunitario, y su decisión fue aceptada por los directivos del establecimiento. Desde entonces no retornaron a la escuela salvo para los actos escolares y, un tiempo más tarde, para las clases quincenales de informática. Luego, convocados por la nueva directora, presentaron una dramatización para el acto del día del maestro y participaron en una dramatización junto a otros grados de la escuela.

La propuesta interpretativa: la zona porosa "de pasos, umbrales y calles"¹²



Primer Enunciado

GN se localiza en una zona porosa configurada, en parte, por su pertenencia relativa a las organizaciones en las que funciona.

El Centro Comunitario, la Escuela y PGN como organizaciones portan, establecen y operan en relación a modelos y reglas de comportamiento, uso del tiempo, el espacio y los recursos, sistema de gobierno, comunicación y procedimientos, criterios de ingreso, salida y evaluación de resultados que, junto a otros elementos, definen un estilo de funcionamiento (Fernández, 1993).

La pertenencia relativa de GN a ellas emerge de la pertenencia a cada una, en tanto responde y se adecua a los estilos respectivos; y de la no pertenencia, en cuanto su funcionamiento se ajusta, a la vez, a los estilos de las restantes. En este sentido, tales organizaciones, consideradas desde la perspectiva de GN, operarían como contextos organizacionales de su funcionamiento.

Por ejemplo, *geográficamente*, GN se asienta "dentro" de la villa de emergencia pero en su entrada y zona alta. Allí se ubica el Centro Comunitario, donde GN funciona la mayor parte de los días de la semana aunque, su estada allí

es "transitoria" pues depende de un convenio y la normativa de PGN promueve el traslado a los edificios escolares. En la escuela, GN no cuenta con aula propia y su trabajo en ella se caracteriza por la inestabilidad (debido a los paros docentes, feriados, jornadas de reflexión), fragilidad (debido a la falta de garantías sobre la conservación de los espacios de integración) y baja frecuencia (una vez por semana) a lo largo del tiempo. *A nivel del funcionamiento*, GN se adecua a la distribución del tiempo, el espacio y los recursos que administran la vida cotidiana del Centro Comunitario. También, ajusta la actividad en la escuela a los lugares dispuestos activamente para ello. De esta manera realiza, en cierta medida, la integración pautada por PGN. En cuanto al *sistema jerárquico*, si bien las autoridades formales de GN corresponden al equipo de conducción de la escuela y a la coordinación de PGN, la labor diaria en el Centro Comunitario demanda el cumplimiento de las normas de convivencia establecidas por su dirección. Con lo cual, la definición de los ámbitos de competencia sobre GN y de injerencia de unas autoridades sobre otras tiende a tornarse ambigua.

Segundo Enunciado

Esa localización constituye una de las condiciones del funcionamiento de GN como EEA.

En primer lugar, le permite **escapar de regulaciones determinadas exteriormente, principalmente sobre el uso del tiempo y sobre el ingreso de los niños, e instaurar las propias ajustándolas al conjunto de personas que lo componen.** Por ejemplo, cuando están en el Centro Comunitario, la distribución del tiempo de trabajo y recreación de GN no se rige por el toque de un timbre sino por la dinámica del grupo en el aula y la disponibilidad del patio compartido. También fue posible el ingreso de un niño inmigrante con una trayectoria que no respondía al perfil de GN pero cuya inscripción en las escuelas era negada debido a "la falta de vacantes".

Este movimiento adaptativo a la historia y situación de los niños, los provee de la experiencia de un entorno donde es posible recibir alojamiento, decidir colectivamente el momento de tomar un descanso dentro o fuera del aula, o continuar trabajando sin interrupciones. El sostén de este tipo de vivencias a lo largo del tiempo los condujo a confiar en el ambiente ofrecido y a protegerlo.

En segundo lugar, apoyándose en dicha localización, **GN se retira de la escuela en rechazo**



“Atrapado en el sueño de una mosca”, dibujo
Damián Watson

a los lugares de maltrato y humillación. La secuencia de acciones desarrollada por M, al encontrar a los niños bajo penitencia en la clase de plástica, muestra una respuesta distinta de la sumisión al código de comportamiento escolar. Esta respuesta recurre además a las pautas de “no daño”, fundamento de la ternura (Ulloa, 1995), y preserva la tarea. Es decir que, a través suyo, se garantiza la continuidad del buen trato de GN y se cuida la tarea primaria, que no es abandonada sino retomada en un espacio protegido.

En tercer lugar, la localización de GN favorece el tejido de redes por su contacto directo con los contextos organizacionales. Estas redes aparecen soportadas por relaciones sociales de proximidad en las que se activa “lo social” entendido como “el conjunto de dispositivos puestos en marcha para compensar el déficit de recursos necesarios para vivir en sociedad por los propios medios” (Castel, 2004: 28). Los recursos en juego abarcan desde los ponchos prestados para las representaciones escolares, el armario para la escuela donde trabaja M por la mañana, las zapatillas que la portera regaló a una de las niñas hasta las llamadas telefónicas de la profesora de informática para que asistan a su clase, el acompañamiento de un referente comunitario a M en las visitas a las casas de los niños, las recomendaciones entre los familiares de los niños, de GN como un buen lugar.

Por último, mediante esta localización, los niños y M se aproximan cotidianamente a distintas formas de organización de las activi-

dades educativas, artísticas, sociales y recreativas en las que sujetos de distintas edades enseñan y aprenden diferentes cosas de maneras diferentes. En la escuela, participan en los recreos y actos, escuchan un cuento en biblioteca o juegan con material sobre animales en informática. También, forman parte del público en una función de cine en el Centro Comunitario y observan a una señora que le pasa un diccionario de quechua-castellano al portero que la despidió de los términos recién aprendidos de su lengua. En la escuela, la mayoría de las personas visten guardapolvo blanco y se distribuyen en aulas donde grupos numerosos de niños de la misma edad, asistidos por un

adulto, trabajan en sus cuadernos, tocan la flauta, etc. En el Centro Comunitario, sólo algunas personas usan guardapolvo, hay niños pequeños, personas mayores, profesores, vecinos, colaboradores y religiosos y se reparten en aulas, en un salón o en el patio y allí cambian productos, aprenden a tejer, bailan y hacen gimnasia.

Tercer Enunciado

La cualidad porosa de la zona de localización de GN permite su funcionamiento como EEA; se configura a través del funcionamiento de GN como EEA. Los aspectos singulares de ese movimiento permiten que esta zona porosa aparezca como un lugar “encontrado creado” por el grupo de niños y M mediante sus relaciones con el entorno ampliado, es decir en un “espacio dispuesto por la articulación psicosocial” (Kaës, 1979:30).

Las disposiciones fijadas en la normativa de PGN, la ubicación material, el ajuste del sistema de regulaciones y la retirada hacia un área preservada de ataques, aluden a una procura de respuesta a los niños y a un marco sostenido. Este conjunto de rasgos junto a los demás identificados remiten a un lugar ya allí, presentado como tal a los niños pero además en el momento y el modo en que parecen requerirlo. Por ello habilita experiencias satisfactorias de contacto con los objetos y de operación sobre la realidad exterior.

La capacidad de adaptación, confiabilidad y presentación del mundo constituyen para Winnicott, condiciones básicas para la configuración

de este tipo de lugares que "solo puede ser creado si ya está allí" (Winnicott, 2003:71). **Una cualidad propia de los espacios transicionales**, aquellos a los que contribuyen la realidad exterior y la interior sin pertenecerles a ninguna, no son objeto de desafíos sino de ilusión, para el sujeto, de que existe una realidad que corresponde a su capacidad de crear. Son espacios potenciales entre el individuo y el ambiente donde se ubica la experiencia cultural, cuya primera expresión es el juego, entendiéndose a la cultura como "la tradición heredada... que todos podemos usar si tenemos algún lugar en qué poner lo que encontremos" (ob.cit.; 133).

Cuarto Enunciado

Siendo que el funcionamiento alternativo de GN configura la zona porosa que lo habilita, ese movimiento de configuración constituye, a su vez, un rasgo de GN como EEA pues en él se aloja una dinámica educativa alternativa en un sentido profundo.

El contacto con una diversidad de formas de organización del campo cultural hace posible mirar una película junto a los vecinos del barrio donde se vive y mostrar una representación frente al público de docentes, padres y alumnos de una escuela a la que se asiste quincenalmente. También hace posible concurrir a un acto de cierre donde las maestras proponen adivinanzas sobre personajes de cuentos tradicionales y sus alumnos los dramatizan una vez descubiertos y a una fiesta donde un adolescente canta con su guitarra temas de rock nacional luego de que un grupo de abuelos presentó destrezas físicas con aros. La retirada de los lugares de maltrato y la recomposición de trabajo en los espacios disponibles hace posible sostener la asistencia de los niños a la escuela y realizar las actividades plásticas en el Centro Comunitario. Las redes sociales hacen posible concretar los proyectos mediante el suministro de recursos materiales y humanos.

Pero, además, estas ocasiones albergan vivencias acerca de los procesos de creación, transmisión y filiación comunitaria e intergeneracional; experiencias de defensa de la dignidad de la persona y del sostén de la tarea como una opción frente a la violencia y prácticas de un estilo apoyado sobre los lazos colectivos y grupales. En ellas reside una potencialidad educativa alternativa profunda del espacio de GN.

En síntesis

La propuesta interpretativa que acabo de presentar identifica a la **zona porosa de localización de GN como un resultado institucional**. Las condiciones distinguidas como estructurantes de su producción comprenden: el tipo de pertenencia relativa de GN a los contextos organizacionales –primer enunciado– y los aspectos dinámicos singulares de su funcionamiento –tercer y cuarto enunciado. Se trata de un resultado que opera como condición estructurante del funcionamiento que lo produce –segundo enunciado– y que compone el EEA en tanto aloja una dinámica alternativa –cuarto enunciado.

Por consiguiente, se distinguieron tres niveles de expresión e incidencia de la zona descrita en el campo objeto de estudio: (i) **condición estructurante**; (ii) **rasgo de estilo de funcionamiento** y (iii) **dimensión de GN como EEA**.

Cierre: sobre las ocasiones para su suceso

Las experiencias de maestros y pedagogos que buscaron otras formas a lo largo de la historia; las acciones en las escuelas que intentan respuestas distintas en la actualidad; el funcionamiento de GN movilizando las fronteras, definiendo y probando los límites...

El planteo de los EEA es un modo de preguntarse por las configuraciones que hacen posible la educación, pensada como aquella transmisión entre generaciones, entre grupos, entre individuos singulares que hace lugar a la interrogación sobre el propio deseo, proceso en el que los sujetos se forman y producen sentidos nuevos. Pero con especial inquietud por aquellas configuraciones que hacen posible cuando las trayectorias de los sujetos implicados llevan la marca del rechazo y el fracaso que los inhabilita para una aceptación social plena (Goffman). La repetición sucesiva, la negativa de una vacante, la expulsión expresa y la desertión fijan a estos niños en una escena institucional estereotipada en la que sólo les resta desempeñar el papel ya asignado (Manoni) del que "no puede, no le da, ya es muy grande, es para especial". En este tipo de situaciones quedan inhibidas las oportunidades de vivir experiencias gratificantes, condición necesaria para establecer relaciones no persecutorias con los objetos (Klein). Una cuestión central en el ámbito que nos concierne si se tiene en cuenta que aún cuan-

do el niño se esfuerce por incorporar los contenidos y conductas objeto de enseñanza no puede asimilar lo que –en función de las experiencias previas, aparece significado como peligroso para la integridad del sí mismo (Kaës).

Probablemente, el avance comunicado contribuya a la conceptualización de los espacios educativos alternativos, esos que parecen configurarse como ocasiones sostenidas para un suceso, único cada vez, el de la educación y el deseo.

Notas

- 1 Proyecto desarrollado desde el 2004 por los ministerios de educación de los países del hemisferio distribuidos en 5 subregiones: Norteamérica, Caribe, Centroamérica, Andina y MERCOSUR, con el financiamiento de la OEA. La Argentina se encarga de la coordinación general de la última.
- 2 Resultados presentados en DURANTINI VILLARINO, C (2006), "Proyectos generados en respuesta a condiciones críticas: el caso del GN. En Revista IICE N° 24, Buenos Aires, Facultad Filosofía y Letras UBA, Miño y Dávila Ed.
- 3 TIRAMONTI, G en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas N° 37, OEA.
- 4 Unidad educativa: se corresponde con cada uno de los niveles de enseñanza formando parte del establecimiento (unidad organizacional básica con dirección propia).
- 5 No refiero exactamente el nombre del caso debido a que el estudio sigue en curso y no se completó aún el ciclo de instancias de trabajo con los actores sobre los avances de resultados. Hablaré de PGN aludiendo al proyecto en el que se inserta el caso estudiado y de GN para referirme al grupo objeto de seguimiento.
- 6 Documento de resolución de creación de PGN.
- 7 La caracterización del barrio y su población se basa en un Informe de caracterización de las 13 escuelas primarias del distrito elaborado por el Equipo de Ubacyt RF 46.
- 8 Dirección General de Estadística y Censos (G.C.B.A.) sobre la base de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y viviendas 2001.
- 9 El censo de 2008 refleja una población total de 21.023 personas.
- 10 INDEC, 2003; Evaluación de la información ocupacional del censo 2001. Dirección de Estadísticas Poblacionales.
- 11 Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Sindicatura General de la ciudad.
- 12 En alusión al título del trabajo de Rockwell, E (1986), "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" En Rockwell, E. y Mercado R (1986) La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México, CIE.

Bibliografía

- BLEGER, J. (2002). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Paidós.
- BLEGER, J. (2004). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires, Paidós.
- CASTEL, R. (1991). "La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión". Texto conferencia en *El espacio institucional*. Buenos Aires.
- CASTEL, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Manantial.
- FERNANDEZ, L. (1988). "Materiales de entrenamiento para la indagación institucional". Buenos Aires, Oficina de Publicaciones Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- FERNANDEZ, L. (1993). *Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en condiciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- FERNANDEZ, L. (1997). "El análisis institucional de los espacios educativos. Abordajes metodológicos" en *Revista Praxis Educativa* del ICEII, UNLP. (s/d).
- FERNANDEZ, L. (2006). "Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y su consecuencia para el análisis" en Landesmann, M. (coord.). *Instituciones Educativas: Instituyendo disciplinas e identidades*. México, Casa Juan Pablos, 29 - 60.
- GOFFMAN, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- KAES, R, MISSENARD y otros. (1985). *Crisis, ruptura y superación*. Buenos Aires, Edic. Cinco.
- KELIN, M. (1988). *Obras Completas*. Vol. 1 "Envidia y Gratitud" y otros trabajos. Buenos Aires, Paidós.
- MANONI, M. (2000). *La educación imposible*. México, Siglo XXI Editores.
- TRILLA, J. comp. (2005). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- ULLOA, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Bs. As., Paidós.
- WINNICOTT, D. (2003). *Realidad y juego*. Buenos Aires, Gedisa.
- WINNICOTT, D. (1990). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires, Paidós.

Fecha de recepción: Agosto 2007
 Fecha primera evaluación: Diciembre 2007
 Fecha segunda evaluación: Enero 2008