

Revista de la Escuela Ciencias de la Educación - 1a ed. - Rosario

Laborde editor 2008

426 p.; 15 x 21 cm.

ISSN 1851-6297

1. Pedagogía-Educación. I. Título  
CDD 370.1

1ª EDICIÓN: DICIEMBRE 2008

DIRECTORA: ESP. LIC. SUSANA DEL VALLE N. COPERTARI

© LABORDE EDITOR - 2000 ROSARIO

3 DE FEBRERO 1065

TEL/FAX: (0341) 449 8802

ROSARIO (C.P. 2000) - SANTA FE - ARGENTINA

E-MAIL: labordelibros@citynet.net.ar

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: LILIANA AGUILAR

AGRADECEMOS A:

- ASOCIACIÓN COOPERADORA "JOSÉ PEDRONI" DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES UNR.
- COAD ASOCIACIÓN GREMIAL DE DOCENTES E INVESTIGADORES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO.
- AGCER ASOCIACIÓN DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE ROSARIO.
- AMSAFE ROSARIO ASOCIACIÓN DEL MAGISTERIO DE SANTA FE (DELEGACIÓN ROSARIO).
- CTA CENTRAL DE TRABAJADORES ARGENTINOS.

I.S.S.N. Nº: 1851-6297

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO QUE MARCA LA LEY 11.723

MARCA Y CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS REGISTRADAS EN LA

OFICINA DE PATENTES Y MARCAS DE LA NACIÓN

IMPRESO EN ARGENTINA

# REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Año 4 • Nº 3 • 2008



Asociación Cooperadora  
"José Pedroni"  
de la Facultad de Humanidades  
y Artes UNR

CoAd

Asociación Gremial de Docentes  
e Investigadores de la Universidad  
Nacional de Rosario



Asociación del Magisterio  
de Santa Fe  
(Delegación Rosario)

agCER

Asociación de Graduados en  
Ciencias de la Educación de Rosario

CTA  
central de trabajadores de la argentina

**ACERCA DE LO IMAGINADO Y LO POR IMAGINAR.  
CONCEPCIONES DE LOS ACTORES SOBRE UNA RESPUESTA  
POSIBLE AL FRACASO ESCOLAR**

*Cecilia Lorena Durantini Villarino*  
(Universidad de Buenos Aires)

**Resumen**

En este artículo procuro describir analíticamente el campo de significados, juicios, valores y modos de ver y entender que un conjunto de actores construye acerca de una respuesta al fracaso escolar en la que se hallan involucrados desde diferentes posiciones socio-institucionales. Sobre todo, con respecto al tema de las condiciones que favorecen y las que dificultan la tarea primaria -enseñar y aprender- en esta respuesta; y al tema de su comparación con las condiciones escolares habituales.

La línea de investigación de referencia, se propone avanzar en el conocimiento de las respuestas y los espacios educativos alternativos a los espacios escolares habituales, destinados a sujetos, parcial o totalmente excluidos del sistema educativo. Sus interrogantes centrales aluden a las relaciones entre las condiciones y dinámica de esas respuestas y espacios y la posibilidad de que estos sujetos recuperen, si los habían perdido, o desarrollen, si los tienen, el deseo y la posibilidad de aprender en un contexto de institucionalización educativa.

El material de entrevista correspondiente a los actores del caso estudiado, se organiza alrededor de tres condiciones del mismo como respuesta al fracaso escolar: el estilo del maestro, el lugar de funcionamiento y la organización interna.

Aquí, luego de presentar el objeto de análisis y la línea investigativa en que se inscribe, desarrollo referencias conceptuales de base y brindo noticias sobre los diseños empleados. A continuación, presento el caso y los actores. En tercer lugar, procuro dar cuenta de los avances interpretativos elaborados, acerca de la cuestión foco de análisis. Estos se estructuran en torno al planteo de las tensiones entre organización e institución; entre lo instituido, lo instituyente y lo posible.

**Palabras clave**

Espacios educativos alternativos - Condiciones - Institución - Organización - Imaginario.

**Summary**

In this article, I try to explain the conceptions that the actors construct when they try to give an answer to the scholar failure, from their different social and institutional positions.

This doctoral research propose to advance in the comprehension of the relation between alternative educational spaces (AES) -to the conventional scholar frames and inside of formal education- and the learning of children qualified as "failure scholars".

The Grade N (GN), a study case, belongs to a Project created to answer, through a formal educative instance, to the children that, in scholar age, weren't inside the educative system.

The advances made until here avoid sustaining that, in the GN case, exists and functions an AES.

The revision of the conceptions of the actor's interviews makes possible to distinguish three conjuncts of conditions of this GN as answer to the scholar failure: the teacher's style; the location of GN and the indoor organization of the GN.

In the first place, I give news about the case and the methodology. After that, I pronounce the findings elaborated until the moment. Next, I introduce the actors and their conceptions about the answer to the failure scholar in which they participate. Finally, I expound implications derived of the analysis.

### Key words

Alternative educational spaces - Conditions - Clinical - Institutional - Imaginary.

### Introducción

En este artículo procuro describir analíticamente el campo de significados, juicios, valores y modos de ver y entender que un conjunto de actores construye acerca de una respuesta al fracaso escolar en la que se hallan involucrados desde diferentes posiciones socio-institucionales.

En especial atenderé a las concepciones de los sujetos sobre dos temas, según lo expresan sus testimonios y según se re significan a través de su lectura interpretativa e informada teóricamente. El tema de las condiciones que favorecen y las que dificultan la tarea primaria -enseñar y aprender- en esta respuesta; y el tema de su comparación con las condiciones escolares habituales.

La línea de investigación en que se inscribe la indagación y el análisis de las concepciones de los actores acerca de estos temas, se propone avanzar en el conocimiento de las respuestas y los espacios educativos alternativos a los espacios escolares habituales, destinados a sujetos, parcial o totalmente excluidos del sistema educativo. Sus interrogantes centrales aluden a las relaciones entre las condiciones y dinámica de esas respuestas y espacios y la posibilidad de que estos sujetos, recuperen si los habían perdido o desarrollen si los tienen, el deseo y la posibilidad de aprender en un contexto de institucionalización educativa.

Esta línea se da inicio con el estudio exploratorio sobre "Proyectos generados en respuesta a condiciones críticas" (2003-2004). Este permitió identificar algunas condiciones de los proyectos, desarrollados por las escuelas frente a una población escolar en situación de pobreza, que estaban asociadas al sostén de la tarea primaria. Entre las condiciones de mayor pregnancia en las voces de los actores, se hallaban las referidas a la adecuación, diversificación e individualización de la enseñanza, el encuadre de trabajo (grupo reducido; espacio y tiempos diferenciados de los escolares) y la trama vincular entre los niños y el maestro basada en la confianza. Teniendo en cuenta estos y otros elementos, se concluyó que era necesario un "otro lugar" -en un sentido amplio- para dar respuesta a estos niños (Durantini, 2006).

El estudio siguiente -que corresponde a la investigación doctoral en curso (2005)- se orientó a producir un avance sustantivo en la identificación y conceptualización de las cualidades que inciden en la constitución de aquellos otros lugares como espacios donde se hace posible la educación. A nivel metodológico (Saltalamachia, 2000) (1), desde un enfoque

clínico institucional, se optó por un estudio de caso en profundidad, que constituye el sustento empírico de este artículo.

A continuación presento referencias teóricas y conceptuales de base en el abordaje analítico que propongo. Luego doy noticias sobre el diseño de indagación y de análisis del material empírico trabajado en este artículo. En tercer lugar, presentaré el caso de estudio y a los actores, por posición socio institucional. El resto del trabajo lo dedico a desarrollar los avances interpretativos referidos al tema sobre el que hago foco aquí. Este desarrollo incluye: (I) la síntesis de los temas que organizan las concepciones de los actores; (II) la relación conjetural entre sus concepciones sobre el fracaso escolar y la tarea asignada al caso de estudio como respuesta al mismo; (III) la descripción de las consideraciones de los actores sobre tres condiciones del caso; (IV) la propuesta interpretativa acerca del carácter de "excepción" atribuido a tales condiciones y las figuras de la respuesta caso como "amenaza" o "promesa". Estos avances se estructuran en torno al planteo de las tensiones entre organización e institución; entre lo instituido, lo instituyente y lo posible.

### Referencias teóricas y conceptuales de Base

La situación de exclusión de los sujetos con respecto al sistema educativo suele estar asociada al "fracaso escolar" en alguna/s de sus formas. El fracaso escolar se entiende aquí como una perturbación en la trayectoria escolar (correspondencia grado y edad y promoción anual) que se expresa en repetición, deserción transitoria o definitiva. Entre sus consecuencias se hallan: la "sobre-edad", que habitualmente perjudica en cantidad y calidad el nivel de aprendizaje posterior (Silva, 1993; Babini, 1994); la reducción de la demanda por educación, también "principio del avance acumulativo" (Sirvent) o "efecto mateo" (Walberg y Tsai, 1983); los fenómenos sociales de estigmatización estudiados por Goffman (1963) y las vivencias de sufrimiento (Luzuriaga 1972, Cordié, 1994).

Dentro del campo de las respuestas al fracaso escolar, formales (grados de recuperación, grados de aceleración, apoyo escolar en contra turno, escuelas especiales, etc.) y no formales (apoyo escolar privado, talleres en centros comunitarios, etc.); designo "respuestas alternativas" a las que presentan los siguientes rasgos:

1. Establecerse a partir de la identificación del problema del fracaso escolar en alguna de sus formas de expresión.
2. Presentar elementos no habituales en el área de la educación formal ya sea porque no están incorporados a su funcionamiento o porque funcionan allí de un modo distinto.
3. Estar ubicadas dentro del sistema educativo, cuando: (I) no funcionan en una escuela común pero prevén el retorno; (II) funcionan en tiempo y espacio parcial dentro de una escuela común; (III) funcionan en una escuela común. Se excluyen tanto las propuestas correspondientes al área de educación especial de la educación formal como al área de la educación no formal.
4. Realizarse concretamente.

En las respuestas alternativas, modos organizacionales frente al fracaso escolar, pueden constituirse e instalarse, o pueden no hacerlo, Espacios Educativos Alternativos (EEA). Es decir que la noción de EEA, en proceso de elaboración teórica conceptual, alude a espacios institucionales cuya configuración, existencia y funcionamiento hacen posible que la educación ocurra y los niños se restituyan como sujetos de aprendizaje.

La definición operacional de EEA corresponde al esquema conjetural de inicio (Saltalamachia, ob.cit), construido a partir del conocimiento propio, del estudio de materiales sobre respuestas llevadas a cabo y de los aportes investigativos y teóricos al tema. En esa primera fase, planteé que los EEA se distinguen por los rasgos:

1. Definir como destinatarios a los niños hasta 14 años que vivieron el fracaso escolar, en alguna/s de sus formas, en el nivel primario en la escuela común.
2. Plantearse y funcionar como espacio no paralelo a la escuela común -es decir que no operan como ciclos terminales-.
3. Proponer, sobre el supuesto de su incidencia favorable en la superación del fracaso, una organización alternativa a la escolar que permite sostener la tarea primaria el tiempo suficiente como para permitir la verificación de lo señalado en el punto siguiente.
4. Lograr aprendizajes efectivos en los niños, expresión de una posible restitución como sujetos de aprendizaje y de que la tarea primaria, en estos espacios, puede ser sostenida.

El conjunto de distinciones entre: respuestas formales y no formales; respuestas formales alternativas y habituales; respuestas alternativas y espacios educativos alternativos; da cuenta de un esfuerzo de elaboración, aún en curso, tendiente a precisar el significado atribuido a los aspectos que componen cada concepto en cuestión (Saltalamachia, ob.cit).

Para lo cual, he hallado dos tipos de referencia. La primera está asociada al análisis de las 42 respuestas formales al fracaso escolar (2) y los 11 informes de investigación y estados del arte recopilados, y a su posterior comparación con los avances interpretativos del estudio de caso.

En este proceso, las descripciones y juicios de los actores acerca de los elementos que diferencian a esta respuesta al fracaso escolar, de la escuela, han contribuido a precisar la definición operacional y conceptual de lo habitual y lo alternativo. Por otra parte, sus señalamientos, propuestas e interrogantes acerca de la medida en que las condiciones y rasgos de la dinámica identificados por ellos como alternativos favorecen y acerca de la medida en que dificultan la tarea primaria -enseñar y aprender-; mostraban la necesidad de distinguir una respuesta alternativa (diferente a la habitual) de un espacio alternativo (donde lo diferente a lo habitual hace posible un fenómeno dado).

Los dichos sobre estas cuestiones parecían organizarse alrededor de las condiciones estructurantes de los espacios educativos (tiempo, espacio, proyecto, tarea) y hallarse atravesados por las pautas, concepciones, valores y deseos ligados a las posiciones que ocupan en la respuesta: maestros, madres, asistentes, etc. Este material de segundo orden permitió advertir algunas de las significaciones que, en el plano de lo vivido por los sujetos, adquiría lo alternativo como espacio posible de la institución. Más adelante, las exploraré con detenimiento.

Aquí, destaco la operación de los materiales como analizadores (Lapassade 1979; Lourau 1972; Souto, 1999; Fernández, 2005) de lo educativo y lo escolar, del lugar que ocupan las condiciones escolares habituales como garantes de la legitimidad social de un espacio educativo; de las conmociones que suscita en los actores un cambio en tales condiciones y, por lo tanto, de los límites y posibilidades de los sujetos para imaginar y experimentar otras formas posibles de organizar los espacios de la educación.

Se trata de un material de relevancia para el esclarecimiento de la cualidad de lo alternativo como fenómeno institucional. Lo institucional alude a 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, 1997). En ese 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, ob.cit).

La segunda referencia de las distinciones conceptuales propuestas, corresponde a supuestos teóricos de base del análisis institucional. Uno de ellos diferencia los espacios institucionales de los espacios institucionalizados de la educación. Fernández (2006, 2007) señala que el espacio institucional se configura donde una situación -tiempo, espacio y trama de relaciones- queda disponible para albergar a la institución de la educación. Mientras que el espacio institucionalizado de la educación "se organiza, regula e instituye en nombre de la institución de la educación pero no siempre albergando su posibilidad" (Fernández, 2007: 3). Es decir que uno no implica automáticamente al otro. Los EEA compondrían un tipo o modalidad de espacio institucional de la educación, aquel donde la educación halla alojamiento entre sujetos cuya trayectoria incluye el fracaso en / de espacios institucionalizados de la educación.

El otro supuesto alude a la diferencia entre organización e institución (Lourau, 1972; Enríquez, 1992). Para Enríquez, la institución es un producto social e histórico de los movimientos instituyentes. Por eso, pensar la institución supone plantear "la cuestión del origen y de la génesis, el problema de la estabilidad y de la formación" y, "de manera más directa el problema de la ley y lo prohibido, del amor y de la agresividad, "del deseo y de la perversión". La institución (por ejemplo: la educación) no existe fuera de las organizaciones concretas (por ejemplo: la escuela, la universidad, los centros de capacitación, los talleres de cerámica; etc) a las cuales da nacimiento y significación, y gracias a las que adquiere una duración y sentido renovados. La organización, dirá Enríquez, como modalidad específica y transitoria de estructuración y encarnación de la institución, estabiliza, reprime o canaliza los deseos y los proyectos de los grupos sociales presentes en ella, especialmente a través de la disposición y regulación de las estructuras (de roles, procedimientos, condiciones y estatutos) organizacionales. Los EEA, espacios que hacen posible la institución de la educación, se dan existencia como tales en el marco de diferentes respuestas educativas, o en otros términos, en el marco de diferentes formas organizacionales. Una de ellas sería el Grado N, caso de estudio. También podría constituirse como EEA: un proyecto de alfabetización en primer ciclo; una escuela no graduada; talleres de formación en oficios, entre otros.

### Noticias sobre el diseño de indagación

El estudio de caso en profundidad desde un encuadre clínico institucional (3) involucra un avance en ciclos de contrato (pues 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 año 2005, se efectuó el contrato con el maestro del GN caso (M), como principal actor responsable. Durante ese año, en base al esquema conjetural inicial -mejorado con nuevas lecturas teóricas y hallazgos derivados del estado del arte-, el conjunto de preguntas derivadas del interrogante central de investigación y la estrategia metodológica general; el diseño de indagación fue sometido a pruebas y ajustes.

Este diseño, de carácter complejo, combinaba la construcción de diferentes fuentes de información en dos tiempos. Uno correspondiente a momentos específicos del año (semana de clases inicial, previa al receso y final) y otro, al resto del año (estadas de una a dos veces por semana).

Para la caracterización del contexto de inserción (escuela y barrio), de las condiciones institucionales de la respuesta, de los docentes, de la población atendida y de su nivel de rendimiento; la información se obtendría a través del análisis de datos provenientes de documentación y de entrevistas (datos estadísticos, registros históricos, materiales didácticos, etc).

Para la caracterización de la vida cotidiana de la respuesta caso y las dinámicas de trabajo e interacción en ellos, y en relación con su contexto de inserción, la información se obtendría por observación abierta, sistemática y dirigida a temas específicos. Además se utilizaría material recabado en entrevistas de indagación exploratoria, de profundización (por ejemplo de las observaciones sistemáticas a fin de seleccionar junto con el maestro las situaciones de observación dirigida) y de elaboración (para el control de hipótesis e interpretaciones).

También se administrarían dispositivos de tipo expresivo proyectivos (dibujo de escenas escolares, narración de fábulas que representen situaciones de la escuela/del espacio, descripción de un cuadro, etc.) para obtener un material relacionado con la operación de percepciones e imágenes que permitiera conjeturar características de los vínculos subyacentes a la interacción.

Para la caracterización de los espacios escolares habituales se consultaría bibliografía específica, los resultados de la propia línea de investigación y de la línea del equipo en el que trabajo "Dinámicas institucionales en condiciones críticas: el impacto sobre las prácticas" (4).

Mientras que para la reconstrucción de la historia del caso y de las percepciones y concepciones de los actores acerca de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de la respuesta en cuestión, se emplearían entrevistas abiertas individuales y grupales.

La indagación fue desarrollada cumpliendo efectivamente con este diseño durante el ciclo lectivo completo del año 2006. La siguiente etapa, de devolución, ajuste y validación, ocupó varias jornadas del año siguiente.

#### Noticias sobre las entrevistas

A través de las entrevistas de indagación institucional, instrumento de base del método clínico (Bleger, 1971), se procuraba obtener un material donde identificar los patrones, juicios, modelos de desempeño, sistemas de valor, preocupaciones y problemas que hallan referentes en el pasado y organizan el presente; comprender los núcleos y las constelaciones de significado implicadas en aquellos; discriminar los mecanismos que los producen, y dar cuenta de los modos en que adscriben o impugnan las regulaciones y mandatos organizacionales y expresan las formaciones de la institución de la educación.

Esta búsqueda se fundamenta teóricamente en la concepción de lo institucional -plantada al inicio- como dimensión de articulación que se concretiza, para los sujetos, en los marcos externos y los organizadores internos de su comportamiento. En este sentido, los sujetos aparecen como portadores, actuantes y creadores de la institución mediante: "los procesos de atribución de significado, los sistemas y modos de intercambio, las normas e ideales que sustentan y transmiten, el estilo de resolución de los problemas, los relatos del pasado, los proyectos, las maneras de distribuir los recursos y el espacio, las relaciones con el mundo externo, entre otras cuestiones y en el marco de los grupos y organizaciones de las que forman parte" (Fernández, 2007: 1).

Es decir que la institución se constituye como entidad bifronte: formación social y formación psíquica. Kaës (1989) dirá la institución es "...como formación de la sociedad y la cultura: el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia..." (Kaës, ob.cit: 22). Como formación psíquica, la institución constituye un objeto de vínculo para los sujetos; opera como marco interno del comportamiento y articula, mediante formaciones intermediarias, los espacios psíquicos de cada uno de los sujetos y el espacio psíquico del agrupamiento.

Desde este marco referencial, las entrevistas se dirigieron a obtener información para avanzar en la caracterización de: (l) el suceder de la respuesta caso desde una perspectiva

Cuadro Nº 1. Síntesis del diseño de indagación empleado

Instrumento	Nº total	Horas total	Momento específico	Durante el 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	1	4	x	
Entrevistas de indagación institucional a los actores por posición inst.	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 proyectivas	30	26	x	
Pruebas de rendimiento	30	24	x	

Instrumento	Nº total	Horas total	Momento específico	Durante el año
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		

histórica y situacional; (II) el vínculo de los actores adultos con la respuesta y con los niños; (III) los comportamientos, imágenes y concepciones de los actores sobre la respuesta caso, la escuela y los niños; (IV) la inserción de la respuesta caso en la escuela; procurando identificar diferencias de acuerdo a la posición institucional.

En correspondencia, las áreas de indagación de la entrevista se dirigieron básicamente a tres temas: (I) el proyecto más amplio en que se inscribe la respuesta caso de estudio PGN: (historia, propósitos, llegada y etapas de desarrollo en la organización de pertenencia del actor, relación del actor con el proyecto, etc.); (II) la respuesta caso (ubicación e impacto en la organización escolar, modo de funcionamiento, expectativas, dificultades, resultados, relación del actor con el GN, etc.); (III) los niños (trayectoria escolar, condiciones de vida, comportamiento y rendimiento, relación con la escuela, con la respuesta, con otros niños y adultos, relación del actor con ellos).

Los ítems de cada una de estas áreas se ajustaban a la posición del actor. Por ejemplo, en el caso de la asistente técnica del proyecto más amplio, se profundizaba la indagación sobre la historia del mismo (origen y etapas significativas) y su caracterización actual (aspectos organizativos, pedagógicos, dinámicos, planes de acción, resultados, expectativas). En las entrevistas con las madres se atendió especialmente a la indagación sobre la trayectoria escolar y las experiencias con la escolaridad. No obstante, el foco sobre la respuesta caso de estudio se mantuvo constante para todos los actores.

En cuanto a lo metodológico, este tipo de entrevistas supone un contrato previo con la persona/s a entrevistar para informarlas sobre el carácter de la investigación y el tipo de colaboración solicitada. Si acuerdan, se coordina día y hora de la entrevista. El marco básico corresponde al de una entrevista abierta no estructurada y su requisito primordial es la instalación de un clima de confianza, posible por la suspensión de los juicios y deseos del

investigador (Fernández, 1989: 2). Las intervenciones del investigador se circunscriben a favorecer la ampliación de la información y la aclaración de significados acerca de términos o hechos; la comprensión y captación de los núcleos de significado y el cuidado del clima de la relación.

La entrevista se organiza en 4 momentos: (a) presentación personal, de la investigación y del encuadre (tiempo, tipo de tarea, materiales, confidencialidad); (b) enunciación de la consigna general seguida de la exposición por el entrevistado de los temas que desee en el orden que prefiera; (c) síntesis temática delineada por el entrevistador; (d) formulación secuenciada de la consigna general para que el entrevistado complete, amplíe, etc. sus comentarios y (d) cierre.

Las entrevistas se graban y acompañan con planillas de observación a fin de dar cuenta de los climas y comportamientos durante su desarrollo.

El material que sustenta empíricamente el análisis presentado aquí, corresponde a las entrevistas individuales realizadas a los actores del caso durante el año 2006; y a las entrevistas individuales y grupales tomadas en el estudio exploratorio de la misma respuesta en el año 2004.

### Noticias sobre el diseño y proceso de análisis

El diseño combina una lógica de aproximaciones sucesivas por tipo de material con una lógica de triangulación de los distintos tipos de material, e incluye la consulta a expertos a efectos de validar la interpretación de los materiales.

Según el tipo de información y las exigencias del objeto se utilizaron diferentes técnicas de procesamiento. Entre ellas: análisis estadísticos (caracterización de la escuela y el barrio); cuantitativos (distribución del tiempo diario; comportamientos del maestro) y de contenido (documentos, observaciones, entrevistas, material proyectivo).

El abordaje del material de entrevistas, por aproximaciones sucesivas, comenzó con una lectura de atención flotante y luego en profundidad a fin de familiarizarme con ellas y captar la polifonía no sólo derivada de la diversidad de posiciones socio institucionales, sino también, inherente a cada sujeto. La lectura interpretativa de los materiales permitió identificar temas y núcleos de significado por posición institucional (las maestras, las madres, etc.) que fueron sometidos a nuevas lecturas para afinar la percepción y comprensión de sus diferentes niveles de significación. L. Fernández (1996) distingue "...el nivel de lo percibido y dicho (la trama de tareas y relaciones con el mundo material y personal que se presenta a la conciencia como valorado y / o permitido)... el nivel de lo percibido y silenciado (la trama de acontecimientos que son objeto de acuerdos, pactos de silencio, motivo de comunicación clandestina y rumor, aquello que se presenta a la conciencia como rechazado o desvalorizado o merecedor de crítica o repudio) y... el nivel de lo no percibido (lo silenciado por la represión, lo compuesto por olvidos, lo que es objeto de negación y no accede a la conciencia pero se expresa en forma indirecta como perturbación inexplicable o cronificada en los niveles anteriores)" (Fernández, ob.cit: 7).

Se trató de un conjunto de tareas semejantes a las que Saltalamachia (2000) describe como propias del trabajo con indicios. Para este investigador, los indicios constituyen uno de los resultados del proceso de tipo inductivo y/o analógico consistente en el "...pasaje de un concepto a otro mediante un proceso de clarificaciones y clasificaciones..." (Saltalamachia, ob.cit: 139), antes que el pasaje desde lo real al concepto. Este trabajo demanda, como intenté mostrar en el relato sobre el tratamiento de los materiales de entrevista, "haberse familiarizado con el texto leyéndolo repetidas veces, buscando temas recurrentes, vocabularios peculiares... sentimientos particularmente intensos, rupturas entre el calendario normal y la cronología según el relato, olvidos poco explicables, analogías que le permitan asociar lo representado mediante la lectura con otras experiencias vividas, etc. Anotando

cuidadosamente esas intuiciones... para poder luego confrontarlas y corroborar la certeza de sus intuiciones y terminar (o no) concretando la categoría a la que esos indicios pertenecen" (ob.cit: 139). En la misma línea, Lapassade (1979) señala la necesidad de reinscribir el "índice" de la experiencia -fragmento focalizado mediante el análisis- en la "cadena de asociaciones" de la cual había sido tomado, como una condición para su interpretación.

Como productos parciales de las sucesivas instancias de análisis de los materiales, elaboré esquemas de categorización por actor y por posición institucional, gráficos para visualizar la localización de los actores en el campo y las relaciones de significado, apuntes con primeras líneas de análisis, fichajes de referentes empíricos y teóricos. Luego, armé informes descriptivos sobre las concepciones de los actores acerca de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de la respuesta caso de estudio, por posición institucional. Cada informe fue revisado y ajustado a partir de los aportes derivados de relecturas del material de base y consultas bibliográficas. Según lo señala Saltalamachia, en este proceso "...la función de la teoría en la investigación comienza a cambiar; con el análisis, el modelo-pensado-en-su-función-metodológica irá convirtiéndose en un modelopensado como- teoría-del-objeto" (Saltalamachia, ob.cit: 105).

A través de las revisiones y ajustes se fueron precisando los contenidos de los campos conceptuales, se descartaron las dimensiones poco significativas y profundizó el seguimiento de otras mediante comparaciones constantes (Saltalamachia). Durante este proceso, mantuve reuniones de supervisión y discusión de los avances con la directora de tesis y con especialistas recomendados por ella. Estas instancias colaboraron, además, en el sostén de lo que Bleger llama "actitud clínica". Esta permite identificarse con los fenómenos y las personas con una distancia suficiente como para utilizar la identificación como fuente de comprensión, sin confundirse con el otro (Bleger, 2003). Se trata del manejo de un nivel suficiente de disociación instrumental que revela, según considero, el valor del análisis de la implicación (Barbier, 1977) en este tipo de investigaciones.

Los informes descriptivos sobre las concepciones de los actores por posición institucional aportaron no sólo a su identificación, caracterización y contextualización en las posiciones respectivas; sino que también permitieron advertir condiciones que colaboraban en la tarea primaria de esta respuesta educativa y no habían sido percibidas como tales por la investigadora. En tercer lugar, validaron el papel favorecedor de aspectos ya identificados a partir del análisis de otras fuentes, por ejemplo: las observaciones de la vida cotidiana. En cuarto lugar, este material asistió la lectura interpretativa de los desempeños y modos de comportamiento de los sujetos en el ámbito de la respuesta educativa caso.

El conjunto de las líneas descriptivas y conjeturales resultantes de este significativo avance fue puesto en análisis. Con lo cual, unas líneas comenzaron a operar como contexto de significación de las otras, permitiendo validar las propuestas interpretativas esbozadas y advertir con mayor claridad los fenómenos institucionales a los que hacían referencia.

Este tipo de resultados deriva del enfoque clínico adoptado, donde la pertinencia y validez de las líneas de sentido construidas se definen, con frecuencia, retrospectivamente y en relación con criterios de evidencia interna o coherencia intrínseca entre las configuraciones interpretativas concernientes al fenómeno observado (Blanchard Laville, 2005).

#### **GN: El Caso de Estudio**

Entre otras respuestas alternativas al fracaso escolar, el Grado N (GN) fue elegido como caso de estudio debido a que, en principio, se ajustaba a la definición operacional de los EEA. En segundo lugar, el estudio exploratorio antecedente, por el contacto previo con los actores, garantizaba la accesibilidad al caso. Por último, el estado del arte y la entrevista con un informante clave validaron su relevancia e interés comparativamente.

En lo que sigue, brindo algunas noticias sobre la organización de esta respuesta que permitan contextualizar lo expresado por los actores de este caso.

Este Grado N (GN), caso de estudio, pertenece al Proyecto GN (PGN) que fue creado para responder, mediante una instancia educativa formal, a los niños que, en edad escolar, no estaban dentro del sistema educativo.

El PGN define como sus destinatarios a los niños de 8 a 14 años que nunca fueron o abandonaron la escuela primaria y el propósito es reintegrarlos a la escuela común en el grado más próximo a su nivel de aprendizaje y edad o bien a la propuesta más adecuada a su situación escolar (grados de aceleración; educación de adultos; escuelas de recuperación; etc). El retorno a la escuela o la derivación a otra instancia se adecua a cada niño y escuela pero, en términos generales, puede realizarse al comienzo del nuevo ciclo lectivo o bien durante el transcurso del mismo. El mismo criterio opera para el ingreso a GN.

El plan de trabajo implementado para alcanzar estos fines contempla la articulación del trabajo en el GN con la participación de los niños en las actividades (materias especiales, actos, excursiones, etc.) que se acuerden con la escuela de referencia para ese GN. El GN puede funcionar dentro del establecimiento escolar o fuera del mismo (clubes, centros comunitarios, comedores, etc.) en jornadas simples (turno mañana de 8 a 12 hs o turno tarde de 13 a 17 hs) de lunes a viernes.

El PGN funciona desde el año 2000 como parte de la oferta del sistema educativo común y público. Desde el año 2003, cuando se oficializó su creación, constituye uno de los Proyectos de la Dirección de Nivel Primario de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. La estructura de roles se compone de una coordinadora y un equipo de asistentes técnicos.

Los GN se distribuyen en los distritos escolares que presentan mayor cantidad de población infantil fuera de la escuela. Cada GN pertenece a una escuela primaria común, es decir que el maestro y los alumnos corresponden respectivamente a su planta funcional y matrícula.

En el distrito escolar en que se sitúa el caso, una sola escuela contaba con GN desde el año 2002. Esta escuela de nivel primario y jornada simple atendía a una población aproximada de 900 alumnos distribuidos en 30 secciones con un promedio de 30 inscriptos cada una y alrededor de 250 de ellos en condición de sobreedad.

Los GN de esta escuela funcionaban, a partir del año 2004, en el aula de un Centro Comunitario ubicado en una villa de emergencia a 6 cuadras del establecimiento escolar. Uno trabajaba en el turno mañana a cargo del segundo ciclo de la educación básica y el GN caso funcionaba como primer ciclo en el turno tarde.

Este GN contó con un total de 12 niños, 9 varones y 3 niñas, 5 argentinos y 7 inmigrantes, todos residían en villas de emergencia. El grupo constituido desde principio del ciclo lectivo hasta el final, se componía de 6 niños y 2 niñas. En marzo del año 2006, 7 niños tenían entre 8 a 10 años de edad, un niño de 6 años y el resto -4 niños- de 11 a 13 años.

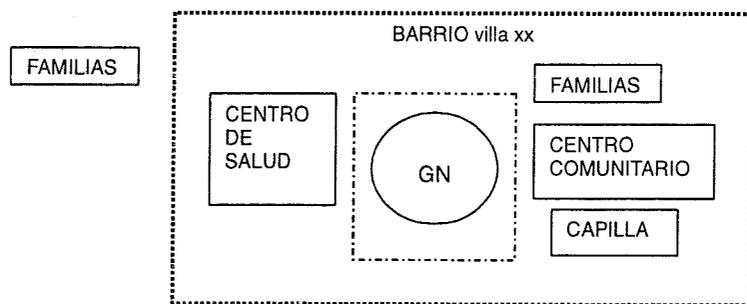
La mayoría de las trayectorias escolares incluían el pasaje por la escuela: 6 niños marcados por el fracaso escolar y la interrupción de la trayectoria y 3 niños rechazados por la escuela que posteriormente no continuaron su trayectoria escolar. Sólo 2 niños no habían ingresado a la escuela. También la mayor parte del grupo, 7 niños, había atravesado un recorrido previo, al del año 2006, en GN. Al término de ese ciclo; se decidió el retorno de 8 niños a la escuela y la permanencia de 3 niños en GN. Se tienen noticias de 5 de los 6 niños que regresaban a la escuela: 3 permanecieron en el grado asignado y 2 retornaron a GN.

El maestro de este GN se desempeñaba por 3º año consecutivo en el cargo y la asistente técnica cumplía su segundo año de trabajo en el PGN. El equipo de conducción de la escuela se modificaría 3 veces a lo largo del ciclo lectivo.

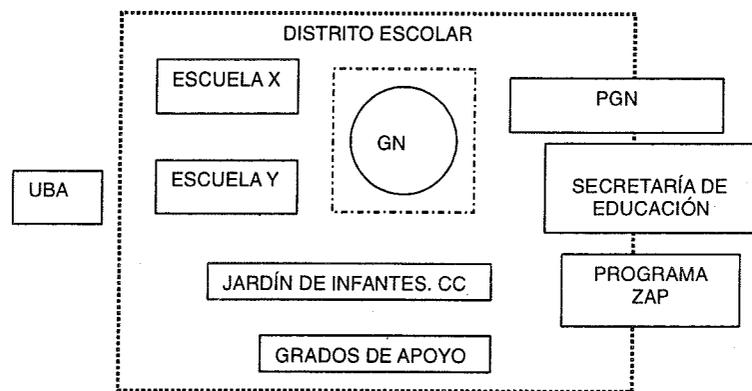
### Los actores del caso

Entre los actores sociales que establecen contactos con el GN caso (en frecuencia, propósito y contenido) es posible distinguir dos grandes conjuntos. Uno corresponde a las organizaciones religiosas, sanitarias y comunitarias y el otro grupo, a las organizaciones del sistema educativo.

**Gráfico n° 1 Las Organizaciones Familiares, Comunitarias, de la Salud y Religiosas**



**Gráfico n° 2 Las Organizaciones del sistema educativo**



Cada una de estas organizaciones se compone de una cantidad de miembros. Algunos de ellos solo tienen noticias de GN y no mantuvieron ningún tipo de intercambio cara a cara con el maestro y los niños del GN caso; otros se contactan ocasionalmente y un tercer grupo lo hace con cierta frecuencia.

Aquí presentaré a los actores cuyo material de entrevista tomo para el análisis de las concepciones que desarrollo en el próximo apartado.

Del PGN, incluyo la entrevista realizada a su coordinador en el año 2004 y a la asistente técnica en el año 2006. El primero, maestro y psicólogo, había participado en las primeras etapas de funcionamiento del PGN, impulsó su creación formal y normativa y continuaba

desempeñándose además, como asistente técnico de algunos de los GN en marcha, entre ellos, el GN caso, hasta principios del 2005. La asistente técnica, maestra y abogada, se había incorporado al PGN luego de la salida del coordinador citado y se ocupaba del seguimiento del GN caso desde el año 2005. Este seguimiento incluyó, fundamentalmente, la recolección de información sobre los datos personales, la trayectoria escolar y los avances de los niños; la incorporación de niños al GN; el relevamiento de las necesidades de los GN y el contacto con las escuelas para el retorno o el ingreso de los niños.

De la escuela X, tomo las entrevistas correspondientes a las maestras de 6° y 7° grado y a la maestra bibliotecaria durante el año 2004 y la entrevista a la maestra de informática y la maestra de música, en el año 2006. Las primeras habían recibido a mitad de ese año, a un niño del GN que retornaba al grado común. La maestra bibliotecaria desarrollaba proyectos de trabajo con el GN y continuaba haciéndolo en el año 2006. La maestra de informática también había participado en la realización de esos proyectos. Ambas mantenían contactos semanales con el GN en la escuela, en la biblioteca y la sala de informática respectivamente. La maestra de música había recibido a los niños del GN, desde el año 2004, en la clase dictada a un grado común de la escuela. Desde el mes de abril del año 2006, las clases de música con el GN se habían interrumpido debido a un incidente del GN con el maestro de plástica.

La coordinadora del CC, entrevistada en el año 2006, tenía contacto con el GN desde el año 2004. Ese año, ella firmó el convenio con el entonces director de la escuela X y el coordinador del PGN para que el GN funcionara allí.

Con respecto a las familias, tomo la entrevista grupal a las madres, abuela y tía de los alumnos desarrollada en el año 2004 y las entrevistas individuales a las madres efectuadas en el año 2006.

Cabe reiterar que el maestro del GN durante el año 2006 había tomado ese cargo en el 2004 y sólo uno de los niños que formaba parte del grupo en el año 2006 pertenecía al GN desde el año 2004.

### Los temas que organizan las concepciones de los actores

Los sucesivos análisis del material de las entrevistas, permitieron definir 5 áreas temáticas amplias de referencia.

Una de ellas alude a la caracterización de los niños del GN caso: sus trayectorias sociales y familiares (migración, composición del grupo familiar, acontecimientos críticos) y escolares (repeticiones, deserción, escuelas); el lugar de residencia (condiciones de vida); las dificultades y posibilidades como alumnos; el comportamiento dentro y fuera de los establecimientos educativos; la relación con los adultos (padres, hermanos, docentes, etc)

Un segundo tema concernía a las familias de los niños: las dificultades económicas, sociales y vinculares, la relación con la escuela (con los docentes, directivos, la organización escolar en un sentido amplio), la función de la familia respecto a la escolaridad del niño (tipo de tareas y responsabilidad que les competen y que no).

El PGN constituía otra de las áreas abordadas por los actores, referente a las consideraciones sobre el propósito de retorno del niño a la escuela, su grado de cumplimiento, los ajustes efectuados o no en orden a ello, la relación con las escuelas (inserción y comunicación con los actores, conflictos, dificultades y resistencias) y con el GN (ayuda requerida y brindada; proximidad o lejanía con la vida cotidiana, tipo de tareas realizadas).

El cuarto tema, lo componían las escuelas en cuanto al abordaje de: las condiciones de trabajo (grados numerosos, población en condiciones críticas; falta de apoyo de las familias y directivos); el estilo de la respuesta hacia el niño de GN y hacia este GN (abierto, resistente, expulsiva); la comparación entre esta organización y la organización y dinámica del GN (la distribución del tiempo, la cantidad de niños; los modos de uso del espacio); la inserción

del niño (mientras está en GN y cuando retorna a la escuela: relación con los niños de los grados comunes, con los adultos).

El último tema remite al GN con respecto a diferentes asuntos. Uno, relativo a la comparación entre la tarea que efectivamente desarrolla el GN y la que debería desarrollar. Otro, a las condiciones y los rasgos de la dinámica del GN considerados positivos, negativos, a mejorar o modificar. El último alude a sus resultados en términos de aprendizaje escolar, socialización, retorno a la escuela y mejoras en la vida afectiva, psíquica y grupal del niño.

En lo que sigue, hago foco sobre la relación conjetural entre las concepciones de los actores -sobre el fracaso escolar- y la tarea asignada, propuesta y hallada en el GN caso. Luego describo analíticamente el carácter de "excepción" que los actores atribuyen, según entiendo, a las condiciones del GN. En el material, la evaluación de tales condiciones parece asociada a la movilización de las figuras del GN como amenaza o como promesa. El avance en la comprensión de los fenómenos de percepción, producción y atribución de significados y de los significados a los que aluden; se estructura alrededor del examen de las tensiones entre organización e institución; entre lo instituido, lo instituyente y lo posible.

### Concepciones sobre el fracaso escolar y la tarea del GN como respuesta

La descripción de los niños de GN y la explicación de su situación educativa por parte de los actores parece responder, en parte, al impacto que el fracaso escolar les produce. Sobre todo, si tal impacto se significa en términos de una interpelación al modo en que se ha llevado a cabo la tarea de transmisión encomendada por la sociedad, a lo largo de la historia del sistema educativo y de la unidad educativa particular de la que se forma o no parte. Es decir, a la interpelación que el fracaso escolar dirige a la organización escuela como expresión singular (5) de la institución de la educación (Lourau, 1972). Por lo cual, afecta a las significaciones ya sedimentadas con las que se atribuye sentido a las formas establecidas de actuar, decir y juzgar.

Veamos cómo se expresa este fenómeno de acuerdo a la posición socio institucional de los actores. Las madres de los niños marcaron en la trayectoria escolar cada "repetición", "abandono" y retorno fallido e incluyeron en el análisis causal de la situación escolar de sus hijos factores: individuales (el niño "es lento; duro; le cuesta; se distrae"), familiares (depresión por el fallecimiento de hermanos, por la separación de los padres), socioeconómicos y endógenos al sistema educativo. Por ejemplo, reconstruyeron situaciones donde se les reprochaba el incumplimiento de tareas y responsabilidades para las que no estarían habilitadas (ayudar a hacer la tarea cuando no saben escribir; comprarles útiles o llevarlos a un maestro particular cuando no tienen el dinero). También se interrogaron sobre los estilos de enseñanza y las determinaciones aplicadas por la escuela, en términos de "¿cómo puede ser que esto sea así?": que la maestra no explique, que envíe a una niña de 1° grado a preescolar, que como mamá deba enseñarles las letras; y cuestionaron el tratamiento recibido por los niños en la escuela. En sus términos "Ellos se criaron con el padre detenido... C 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 C le encantaba ir a la escuela, no más porque la maestra y las madres hablaron esto, esto y esto... la maestra que le dijo a una nena que no se hablara conmigo porque le podía meter en la cabeza cosas de adultos. Bajé a hablar con la dra, y le dije yo acá no vengo más." (testimonio de entrevista, 2004). "Si no le compra libros con qué va a estudiar, 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" (testimonio de entrevista, 2004).

Por su parte, los actores del sistema educativo no mencionaron las categorías de "fracaso escolar", "repetición" ni "deserción" en la descripción de la trayectoria escolar y

situación actual de los niños de GN, sino que aludieron al niño en edad escolar que "no está en la escuela". Con reiteración, los docentes, la coordinación del PGN y del CC describieron niños inasibles - mediante términos como "van, vienen"; "desaparecen"; niños sin palabras "callados", "les cuesta hablar de sí mismos", "no participan", "pasivos", "no hablan castellano"- y oscuros - "desorientados"; "con mucho riesgo"; con las inquietudes "propias de la calle" o de su sobre edad; con "historias irregulares". Los actores parecen ligar estos rasgos a una supuesta resistencia del niño a ser identificado y conocido por los otros. Se dijo que no se sabía cómo ir a buscarlos; no era posible conocerlos, establecían una buena relación con el maestro M y entre ellos, no así con el resto de los niños y docentes; no respondían a los estímulos ni al grito del adulto.

A mi modo de entender, estos rasgos impregnan la imagen del niño del efecto de lo siniestro (6) (Ulloa, 1995). Lo siniestro deriva de la negación de las situaciones de malestar y hostilidad padecidas y ocasionadas. En este caso, podría pensarse en: la privación de una vacante a un niño por ser extranjero o carecer de dni; las advertencias sobre el contacto con el niño por su pertenencia a la familia "C"; las penitencias delante del grupo de clase; las críticas al estilo de hablar. Una realidad silenciada que no obstante se filtra a través de las consecuencias que ha dejado en el niño: no quiere ir a la escuela, teme hablar en voz alta, miente sobre su fecha y lugar de nacimiento.

Desde estas imágenes del "niño de GN", es probable que el encuentro con los niños de GN caso fuese viviese al modo de una irrupción del "existente" negado que retorna bajo las figuras del "extranjero" (referida a la condición de inmigrantes de varios de los niños) y el "marginal" (referida a la residencia en villas de emergencia y a la deserción escolar). Ambas, en tanto portadoras de lo ajeno, lo foráneo, lo extraño y lo sufrimiento evocan el temor a lo desconocido dentro de ese niño (Bleger, 1971) (7), y puesto que "...toda representación es representación del objeto y de la instancia que lo representa..." (Aulagnier, 1975: 25), el temor a lo desconocido dentro de sí. Estos temores podrían dar parte de cuenta de la preocupación -sobre todo de los docentes- por la localización organizacional y material de GN. Fuera de la escuela: para que los niños ya no volvieran o sólo lo hicieran cuando estuviesen listos. O, adentro de la escuela, para que se mantuvieran visibles mientras se preparaban para unirse al resto lo antes posible.

A partir de las descripciones de "los niños de este GN" y del "niño de GN"; la tarea demandada y /o hallada en el GN podría formularse, en términos de Aulagnier, como una "puesta en forma" (8). Puesta en forma del niño existente en otro cuya fisonomía permita reconocer los rasgos del sujeto social y educativo que se espera encontrar. Gracias a ello sería posible designarlo como el objeto de una relación educativa acorde con el encuadre ya establecido. En este sentido la tarea de "puesta en forma" se aproxima a la tarea de "instituir" al niño en relación a un modelo instituido -ya dado-. En orden al cual, la "puesta en forma" que el GN realiza y/o debiera realizar se entenderá, según el énfasis del discurso del actor, como una tarea de socialización, instrucción o subjetivación.

Dubet (2006) efectúa una distinción semejante para dar cuenta del proceso de declive de lo que denomina "programa institucional moderno". Éste "...reposa sobre la resolución de una paradoja fundamental. En un mismo movimiento, socializa al individuo y pretende constituirlo en sujeto... le inculca un habitus y una identidad conforme a los requisitos de la vida social. Por otra parte... configura un sujeto capaz de dominar y construir su libertad..." (Dubet, ob.cit: 44). Anteriormente, en el nivel primario de la educación, este programa lograba integrar las lógicas contradictorias de la socialización, la enseñanza y la subjetivación. En cambio, en la actualidad, este esfuerzo de integración quedaría a cargo de cada actor.

En las definiciones de la tarea de "puesta en forma" que propongo a continuación, es posible rastrear las tensiones a las que alude Dubet.

(I) Una tarea de socialización: transmisión de los hábitos, normas, reglas y conductas que componen el repertorio de comportamientos solicitados al niño que ocupe la posición de

alumno. Se trata de la posición manifestada por algunas maestras de la escuela (música, informática) y por la asistente del PGN. *"Tendrían que estar acá porque, justamente después, el día que vienen a la escuela o se integran a un grado es totalmente nuevo... algunos tienen 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..."* (testimonio de entrevista, maestra de informática); *"...insertarlos a la realidad del grado, del aula más grande..."* (testimonio de entrevista, maestra de música); *"...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... después nos fijamos en los resultados en la lectura, escritura, matemática... 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... la actitud, los desplazamientos por la escuela... después vemos división, fracciones... uno necesita internalizar lo actitudinal para poder dedicarse, para decirlo de alguna manera, a lo intelectual..."* (testimonio de entrevista, asistente PGN).

(II) Una tarea de instrucción: enseñanza de las nociones y destrezas básicas de lectura, escritura y cálculo que garanticen el ingreso a la escuela de un niño alfabetizado. Tarea promovida por las madres y por la asistente de PGN, en segundo lugar con respecto a la anterior. *"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... yo le decía qué número es y me decía cualquier número... ahora, ponéle, 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..."* (testimonio de entrevista, 2006).

(III) Una tarea de subjetivación: acompañamiento activo del desarrollo social y afectivo del niño que comienza a actuar como una persona integrada. Sería la posición de las familias de los niños y del coordinador del PGN. *"... que alguien los espere, que hay registro, que no viniste y yo los voy a buscar, una contención, un lugar... donde se puede esperar algo... 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... crear una escucha y una mirada especial para estos pibes, pero especial en el sentido del GN, ahí... 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..."* (testimonio de entrevista, coordinador del PGN); *"Está muy contento él, creció él, con este poco tiempo, creció un poquito, el tener una responsabilidad, tener que venir al colegio."* (testimonio de entrevista, abuela).

Este contexto de sentido permite resignificar las concepciones y juicios de los actores en cuanto a la relación de continuidad o de discontinuidad entre las condiciones del GN y las condiciones escolares habituales.

La asistente del PGN, la coordinadora del CC y algunas docentes apuntaron a la continuidad entre las pautas y modos de funcionamiento de GN y las del establecimiento escolar, como favorecedora de la tarea de socialización del niño para desempeñar el rol de alumno. Por ejemplo, en las semejanzas edilicias entre el CC y el establecimiento escolar; en las instancias de integración con la escuela (clases de música, actos escolares) que permiten la circulación por el edificio, el contacto con adultos docentes y con niños de la propia edad y el uso de guardapolvo *"...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 sino, 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..."* (testimonio de entrevista, asistente).

Las madres y los actores del PGN llamaron la atención sobre la discontinuidad entre el estilo de este M, que favorece la instrucción, y el estilo de otros docentes que la dificultan.

Mientras que los actores centrados en la tarea de subjetivación enfatizaron la discontinuidad entre ambos conjuntos de condiciones. Por ejemplo: los grupos pequeños; la individualización de la enseñanza y la personalización del vínculo en el GN frente a los grupos numerosos, la enseñanza generalizada y las restricciones de la atención dedicada a los vínculos.

### Tres condiciones del GN en respuesta al fracaso escolar

El análisis de las concepciones y juicios sobre la continuidad o la discontinuidad entre las condiciones del GN y las condiciones escolares habituales, en el marco de la tarea asignada al GN, muestra la recurrencia con que los actores aludieron a tres de las condiciones identificadas por ellos. A continuación, procuro examinar con mayor detalle las cualidades y los efectos que los actores parecen percibir y atribuir a cada una de ellas.

Una condición refiere al estilo del maestro según se manifiesta en el desarrollo de la tarea de enseñanza, de la tarea pedagógica más amplia y del modo de relacionarse con los niños. Otra, al lugar de funcionamiento del GN. La última condición remite a la organización interna del GN caso, principalmente, en cuanto a: los criterios de agrupamiento de los niños y los criterios y modos de uso del tiempo y el espacio.

El estilo del maestro ya apareció especialmente privilegiado por las familias. Desde su perspectiva, el conjunto de cualidades observadas en el desempeño de M; favorecía tres tipos de avances en los niños: progresos en el aprendizaje escolar; crecimiento como sujetos sociales y mejoramiento de la salud psíquica.

Las madres lo describieron como un maestro serio en el ejercicio de la tarea primaria: *"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"* (testimonio de entrevista). Apoyado en un buen vínculo y confiable en lo relativo al cuidado de los niños: *"...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 má 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 él que es más grande les dice ¿lo quieren o les gusta?, como lo quieren tanto, están enamoradas del profesor"* (testimonio de entrevista). Y facilitador del acceso a un campo ampliado de vivencias culturales. En este marco se evocaban las experiencias placenteras que M ofrecía a los niños en comparación con las experiencias negativas atravesadas con otros docentes. *"Él los lleva a pasear, yo no lo puedo llevar a ningún lado. El otro día pude acompañarlos a un paseo..."* (testimonio de entrevista); *"... 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... dicen "el profesor nos da cosas para que juguemos" y eso me gusta... Eso allá en Tucumán no los dejan... que se sienten en el piso... que hablen... en cambio acá traen la pelota, los dejan jugar..."* (testimonio de entrevista).

Los actores del PGN coincidieron en destacar los siguientes rasgos del estilo del maestro: la seriedad y la creatividad en el trabajo pedagógico, el trato cuidadoso y respetuo-

so con 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, Dali, serio, serio, la verdad que..."; "Es un tipo muy cuidadoso con los pibes..." "...al maestro, a M, lo quieren muchísimo, lo aman" (testimonios de entrevistada, coordinadora); "...es muy creativo, hizo un trabajo de alfabetización muy bueno..."; "...siempre con muy buen tono, respetuoso, muy respetuoso con los chicos..."; "...a M lo quieren mucho los chicos..." (testimonios de entrevista, asistente).

La coordinadora del CC asociaba el papel de "referente" que ocupaban los maestros de GN para los niños, con la cualidad del vínculo establecido entre ambos gracias a que los maestros escuchaban y ayudaban "integrando las culturas diferentes": "... los vínculos que hacen los chicos con los maestros, creo que es algo muy importante... los maestros integran estos saberes que trae la gente, de su comunidad, le permiten que el pibe pueda hablar de lo que le pasó, de cómo llegó... estos maestros de GN, es como que esto lo tienen muy... el tema cultural... los profes integran, ayudan al pibe" (testimonio de entrevista).

La segunda condición, referida al lugar de localización del GN, fue tratada primordialmente en el material de los docentes de la escuela.

Las maestras de grado argumentaban a favor de la salida definitiva de "estos chicos" de la escuela común hacia un circuito educativo paralelo, para que la respuesta educativa ofrecida funcionara "efectivamente". En cambio, las docentes a cargo de biblioteca e informática planteaban que este GN debería funcionar dentro de la escuela para que los niños "estén realmente integrados" al establecimiento. El supuesto de fundamento era que el contacto diario con la vida escolar -sobre todo con los grupos numerosos y con las pautas de relación con los docentes- la acercaba al niño de GN a la vez que él mismo aparecía menos extraño para el resto de los alumnos. Por consiguiente, la familiaridad con la organización escolar y con su modo de funcionamiento; favorecerían la incorporación del niño al grado común -considerado el lugar más adecuado- en el momento del retorno. La docente de música sustentaba una posición intermedia respecto de las anteriores apostando al "re encuadre" de la integración y del retorno, para garantizarlos. Su propuesta combinaba, por un lado, la inserción del niño en la escuela con la maestra del grado en el que se prevé su retorno para evitar la fragmentación y discontinuidad. Por el otro, el trabajo con los maestros curriculares en el CC para ofrecer un contacto previo al encuentro en la escuela. Aquí, parecía apelarse a una intensificación de los cuidados a fin de "rescatar" al niño y recuperarlo para la escolaridad común.

En tanto los actores del PGN valoraron positivamente el CC como lugar material de localización del GN caso. El coordinador resaltó la confortabilidad y adecuación instrumental a la tarea primaria de las que no siempre gozaban en la escuela. Mientras que la asistente valoraba positivamente las semejanzas del CC con el establecimiento escolar, en un sentido próximo al de las maestras curriculares de la escuela. "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" (testimonio de entrevista, asistente).

En cuanto a la organización interna del GN, la constitución de grupos reducidos fue identificada por el conjunto de los actores como una condición que favorecía -en general, con todos los niños- la tarea de enseñar y aprender. Las maestras destacaban que permitía individualizar y mejorar la atención dedicada a los niños "...se puede trabajar bien porque son poquitos y uno les puede dedicar más tiempo... se hacen lindos proyectos..." (testimonio de entrevista, 2006).

La coordinadora del CC, subrayó que el grupo pequeño facilitaba tanto la realización de la tarea como el establecimiento de buenos vínculos. También valoró positivamente la parti-

cipación de los niños en el cuidado del lugar y la flexibilización de las normas de uso del tiempo y el espacio. A su juicio, estos rasgos de la organización interna promovían la permanencia de los niños debido a que hacían posible que estos niños "hallaran" en GN "otro espacio" desde donde "reencuadrar su lugar educativo": "...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" (testimonio de entrevista). En cambio, en el establecimiento escolar operaría un régimen más rígido donde prevalece la ausencia de los adultos, con el consiguiente abandono del niño. Sin embargo, aclaró que el retorno a la escuela debería cumplirse para que "el contacto con una institución" favorezca la continuidad de la trayectoria escolar en otros niveles del sistema.

Mientras que el coordinador del PGN hallaba en la diversidad de edades y niveles de aprendizaje, oportunidades para generar ambientes de aprendizaje, juego y trabajo "...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... ellos encuentran un lugar... un lugar donde hay otra organización, donde se puede esperar algo, mañana jugamos a la lotería y jugamos a la lotería" (testimonio de entrevista, coordinador).

#### El carácter de "excepción" en las condiciones del GN

Las concepciones de los actores acerca de las cualidades y los efectos que estas condiciones presentan y acerca de cuales demandaría el funcionamiento del GN como respuesta al fracaso escolar; parecen concurrir en torno al carácter de "excepción" (9) atribuido a las mismas. Por éste, entiendo el apartamiento de la regla, de lo general al conjunto, calificado en el sentido de "excepcional", extraordinario, privilegiado; o bien en el sentido de "exceptuado", excluido.

En ambos casos, la "existencia de las condiciones de excepción" parece constituir el fundamento, para los docentes como para las madres, de la incertidumbre manifiesta sobre la naturaleza de ese niño. Por eso, se solicita y admite, únicamente de la escuela, la prueba de una normalidad en duda: "...quisiera que ya este año él ya fuera a primer grado... como todo niño... eso quisiera... porque esto sería una clase hasta que ya lo puedan ir a primer grado, a segundo grado después... como todos los chicos que van... eso como madre quisiera..." (testimonio de entrevista, mamá); "Yo estoy muy contenta... lo que quisiera es que ya aprendan rápido y ya vayan a un grado normal... porque ya tendría que haber terminado... tiene 13 años... y ella ahora está haciendo 4°, 5°" (testimonio de entrevista, mamá).

Con lo cual, la normalidad medida en función del ajuste de los individuos al modelo escolar (10) (Goffman, 1963) parece comportar la garantía de educabilidad que se requiere para el ingreso, permanencia y egreso del niño en el sistema educativo común. De lo contrario, queda inhabilitado el reclamo por el cumplimiento de la promesa de un trato "igual" para ese niño y se legitima la derivación a un "tratamiento diferencial" (11) (Goffman, ob.cit). "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 escolaridad" (testimonio de entrevista, maestras 7°).

El carácter de excepción parece atribuirse tanto a las condiciones del GN caso en discontinuidad -puesto que se apartan de lo común a todos- como a aquellas condiciones en continuidad con los encuadres escolares -siendo que su implementación se halla reducida o atenuada-. Si bien los actores otorgaron un potencial favorecedor de la tarea del GN a uno u otro tipo de condiciones y, en correspondencia, identificaron efectos positivos en la

puesta de condiciones de excepción; sus posiciones hacia este carácter -en tensión con "lo común"- parecen marcadas por la ambivalencia.

Por un lado, las "condiciones de excepción" se consideraron necesarias y adecuadas a la situación educativa del niño. Fueron reconocidas como "buenas" debido a que proveen de apuntalamiento y sostén a la tarea del GN, mostrando su potencia para socializar, instruir y formar al niño.

Simultáneamente, los actores mantuvieron el requisito de su transitoriedad si se pretendía el retorno a la escuela, donde el niño debe lograr permanecer en las "condiciones generales" al resto. En este sentido, las "condiciones de excepción" serían poco fiables debido a que no garantizan la duración de los logros obtenidos en un contexto donde aplican las condiciones comunes. Esta sospecha se expresaba en las alusiones de los actores al "choque" del niño y a las dificultades que encontraría para continuar su trayectoria si no se contactaba con el establecimiento escolar. También serían "malas" debido a que exigen la movilización de los aspectos estables del desempeño de la labor docente fijados por la organización escolar, como el tiempo y el espacio. Por ejemplo, recibir a un niño en el grado una cantidad de veces por semana o incorporarlo al grado común a mitad de año. En tercer lugar, en cuanto evidencian que las condiciones "comunes" no sirven a todos y, muestran que otra organización de la institución de la educación es posible (Enríquez, 2000).

#### Las "condiciones de excepción" y el GN: amenaza y promesa

El estilo del maestro o formador; la organización del tiempo y el espacio; los criterios de agrupamiento y la tarea primaria componen las condiciones estructurantes (Fernández, 1997) de los espacios educativos y, como tales, disponen el campo de preocupación de la pedagogía.

En las consideraciones de los actores sobre estos asuntos se pusieron en juego un conjunto de formas de hacer (preparar el aula, recibir a los alumnos; enseñar y evaluar; abordar un problema familiar; reclamar una atención, participar de un acto, responder a un llamado, etc), un conjunto de supuestos acerca de, por ejemplo, la función de la escuela, la responsabilidad de los adultos respecto del aprendizaje del niño, los factores que inciden en los resultados de la tarea de aprender y enseñar (ubicación socioeconómica, lugar de nacimiento, "nivel cultural"; estructura familiar, imágenes del docente acerca del niño, grado de socialización organizacional, etc.) y de formas de valorar, entre otros, el "buen desempeño docente"; el "buen acompañamiento de la familia"; la "buena escuela" y la "buena enseñanza".

En este sentido, podría decirse que el contacto con el GN como respuesta educativa al fracaso escolar, movilizó el cuestionamiento de los modos en que se han resuelto, se resuelven o debieran resolverse las condiciones pedagógicas. Probablemente, con ello, haya contribuido a activar la tensión entre la repetición y el cambio, lo instituido y lo instituyente.

Parece posible suponer que la existencia de condiciones que describen una organización no homologable a la escolar haya activado en los sujetos, inquietudes, ansiedades e incertidumbres y movilizó ilusiones y proyectos. Este fenómeno hallaría expresión en la ambivalencia que marca la perspectiva de los actores sobre las "condiciones de excepción".

En concurrencia con el juicio de las condiciones del GN como "malas" o "buenas", la figuración del GN caso parece esbozarse como amenaza o promesa. Amenaza para las formas instituidas que constituyen la organización escuela. Promesa de una organización que posibilitaría el espacio institucional de la educación. Es decir aquel espacio que se define por "esta cualidad ubicua de estar ahí donde una situación queda disponible para albergar al objeto-institución que la representa y simboliza" (Fernández, 2006: 31).

La figura del GN amenazante parecía componerse, por ejemplo, cuando los actores evaluaban la continuidad de la trayectoria escolar de los niños. Si el niño retornaba a la escuela y no lograba sostener la asistencia, se comportaba de modo disruptivo y desertaba o era derivado; se demostraba que la escuela común no podía responsabilizarse por un niño "no apto". En este tipo de enunciados quedaba silenciado que, en una organización educativa distinta a la escolar, ese mismo niño podía convivir y aprender. Con lo cual, se eludían los interrogantes acerca del potencial de las condiciones de la escuela para favorecer el aprendizaje.

Por el contrario, si el niño permanecía en el grado común, logrando la promoción; se probaba que la escuela era capaz de llevar a cabo la tarea asignada por la sociedad. Este enunciado silencia el cuestionamiento del papel de la escuela en la producción del fracaso escolar al adoptar la formulación inversa a la máxima de Freinet. Entonces, en lugar de encomendar a la escuela que se organice para que todos los niños tengan éxito, se impone a todos los niños organizarse para que la escuela tenga éxito.

En cambio, la figura del GN como promesa parece significar la posibilidad de un espacio institucional de la educación "para todos". Por ejemplo, cuando los actores explicitan que las "condiciones de excepción" de GN valoradas como "buenas" para esos niños eran "deseables" para cualquier proyecto educativo. Entre ellas: los grupos reducidos de niños, el permiso para jugar, la individualización de la enseñanza y la personalización en el trato. Para las maestras "...de por sí, estos chicos, todos, necesitarían estar en grupos más reducidos... es algo por lo que 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..." (testimonio de entrevista, maestra música); "lo que M hace para nosotras es imposible, imposible, porque somos 2 para 60 y surgen tantas cosas, tantos problemas..." (testimonio de entrevista, maestras 7°). El coordinador de PGN converge en este punto de vista "...a veces algunos grados funcionan mejor que en la escuela, que decís... para qué vas a ir allá, si son 12 pibes para los recursos, en el otro 35..." y alude, además, a la diferencia entre la propuesta de la escuela y la del proyecto "... 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."

También se asocia a que los logros de asistencia, "buena conducta" y aprendizaje, evidencian que la educación del niño -que no conseguía más que fracaso en el marco de las condiciones usuales- es posible. En los términos de una mamá "Resulta que ellos iban y llenaban el cuaderno pero... no aprendían ni a leer...ni a escribir...no se ocupaban de los chicos... Acá viene el primer día... y el profesor se toma el trabajo de decirle qué es lo que significa... Ahora aprendió de todo, a leer... hace sus tareas... los chicos han adelantado muchísimo... estaban contentos..." Una abuela comentaba "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... Muy lindo, el lugar es muy bueno" (testimonio de entrevista). Y una mamá lo expresaba "C 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" destacando "quiero que cambie todo, que haya más justicia, que los chicos no estén al margen de la muerte en cada paso que den... si algún chico necesita de un apoyo para aprender, para salir adelante, yo creo que el GN es apto para eso" (testimonio de entrevista).

En el nivel de lo imaginario (Castoriadis, 1975), las figuras del GN como amenaza -para la organización escolar- y como promesa -de una organización que haría posible el espacio institucional de la educación- podrían evocar una escena de peligro de muerte de la institu-

ción educativa asimilada a la organización escuela. Como se había adelantado, aunque "...cada organización interpreta a su modo la institución..." (Enríquez, ob.cit), una organización social e históricamente configurada como la escuela moderna y como cada establecimiento educativo (12); tiende a homologarse, con la institución de la educación, que asumió formas variadas (universidades, talleres, gremios, academias, grupos no formales) en diferentes épocas.

En este sentido, la posibilidad de una organización diferente se figura como amenaza en la medida en que conmueve lo instituido, es decir "lo imaginado" en términos de Castoriadis: las significaciones ya constituidas y sedimentadas con que se atribuye sentido a las formas establecidas de actuar, decir y juzgar; las costumbres y regulaciones que pautan la vida en común. Mientras que su figuración como promesa remite a la imaginación productiva o creadora de nuevos universos de significación y a la generación concomitante de otras formas de hacer. Esto es "lo imaginario radical": "...creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico social y psíquico) de figuras/formas/imágenes..." (Castoriadis, ob.cit: 12). "Tal como se manifiesta a la vez e indisolublemente en el hacer histórico, y en la constitución, antes de toda racionalidad explícita, de un universo de significaciones" (Castoriadis, ob.cit: 235).

Quizás en este caso, las figuras de la amenaza y la promesa hallen expresiones intensificadas por cuanto se inscriben en el contexto de las respuestas a un fracaso ya consumado. En ellas, como manifestaciones de lo imaginario efectivo y lo imaginario radical, halla resonancia "...el movimiento de los seres humanos orientado a responder a preguntas fundamentales para la vida de cualquier grupo humano: ¿quiénes somos? ¿Qué somos los unos para los otros? ¿Qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta?" (Castoriadis, ob.cit: 237).

#### Notas Bibliográficas

- (1) Según Saltalamachia (2000) "El método... se refiere a la forma en que cada investigador organiza su objeto de estudio. Responde directamente a una concepción sobre cómo es la realidad que se está estudiando y sobre cómo es la relación que él puede establecer con esa realidad... Por ende, tiene que ver con la reconstrucción -teórica y metodológica- de lo real (concepto que en este libro, referirá a aquello que suponemos que existe, pero no conocemos) (t1: 27).
- (2) Para el estado del arte se recopilaron materiales de 42 respuestas alternativas, 27 localizadas en Argentina; 9 en distintos países de Latinoamérica y 6 en Europa, analizados y sistematizados y 11 trabajos (estados del arte e informes de investigación) sobre respuestas alternativas al fracaso escolar.
- (3) Bleger (2003) define el encuadre como el enfoque sistemático de un fenómeno en función de las variables incluidas en el sector de relaciones que se decide estudiar y señala que forman parte del mismo las operaciones y condiciones que conducen a establecerlo. Un encuadre sostenido es el que, en el devenir del proceso de investigación, permite trabajar de un modo lo suficientemente riguroso.
- (4) Proyecto Ubacyt 214 F "Dinámicas institucionales críticas: condiciones asociadas al sostén o deterioro de la tarea institucional primaria en vinculación a la dramática comunitaria." 114 F. "Educación y movimientos instituyentes en condiciones socio institucionales críticas. *Estudio de caso en una pequeña comunidad isleña aislada.*" Directora Lidia Fernández. 2008-2010.
- (5) Loreau, R (2001) "El significado singular, morfológico de la institución, se refiere a formas sociales visibles" (ob.cit: 34).

- (6) Ulloa (1995) "Efecto siniestro que opera sobre cualquiera que, al negar una realidad hostil la transforma en una especie de secreto con el que convive cotidianamente, sin impedir que ella se filtre" (ob.cit: 128).  
"El secreto oculto del cual se desprenden indicios tiende a promover el efecto siniestro... sin poder ocultar el temor y la parálisis resultantes de lo que siendo atroz, permanece semi oculto" (ob.cit: 134).  
"La calidad siniestra depende de ese accionar renegador mediante el cual los afectados terminan secreteando para sí la situación negativa e la que conviven, pero la hostilidad repudiada como conocimiento termina por infiltrarse tenazmente y provocar el sentimiento siniestro, que indica entonces un fracaso de la renegación" (ob.cit: 251).
- (7) Bleger (2002) "no es lo nuevo solamente lo que produce miedo, sino lo desconocido que hay dentro de lo conocido (recuérdese que esto es la esencia de lo siniestro)... el miedo a lo desconocido o a la situación nueva, se produce frente a lo desconocido que cada persona trae consigo en forma de no persona y en forma de no identidad... lo que les estamos diciendo con la formulación de las ansiedades paranoides es el miedo de no poder seguir reaccionando con las pautas estabilizadas" (ob.cit: 74).
- (8) Aulagnier (2007) "Todo acto, toda experiencia, toda vivencia, da lugar... a una actividad de representación, equivalente psíquico del trabajo de metabolización... Toda representación confronta con una doble "puesta en forma": puesta en forma de la relación que se impone a los elementos constitutivos del objeto representado y puesta en forma de la relación entre el representante y el representado... Toda representación es representación del objeto y de la instancia que lo representa" (ob.cit: 25).  
"El poder de que dispone la psique concierne al remodelamiento que impone a todo existente al insertarlo en un esquema relacional preestablecido... lo que queda fuera de la representación... retorna a la psique bajo la forma de un desmentido concerniente a su representación de su relación con el mundo" (ob.cit: 32).
- (9) Diccionario Real Academia. Excepción: cosa que se aparta de la regla o condición general de las demás de su especie. / Exceptuar: excluir a alguien o algo de la generalidad de lo que se trata o de la regla común.
- (10) Goffman (2003) define "normales", "todos aquellos que no se apartan negativamente de las expectativas" (ob.cit: 15).
- (11) Goffman (2003) "Son bien conocidas las actitudes que nosotros, los normales, adoptamos hacia una persona que posee un estigma, y las medidas que tomamos respecto de ella... construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, como, por ejemplo, la de clase social (ob.cit: 15).
- (12) Fernández, L. (1989) "...el establecimiento se comporta como siendo la institución y representándola... la representación de lo que el establecimiento es refiere a lo instituido, lo estable y se liga a la institución que en él se concretiza pasando a formar parte de lo que es posible llamar su identidad institucional. Desde ella -que se comporta como un núcleo organizador- esta representación opera como objeto de vinculación..." (ob.cit: 2).

#### Referencias Bibliográficas

- Aulagnier, P. (2007) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado.* Buenos Aires, Amorrortu. 1ª ed 1975.

- Blanchard-Laville, C.; Chaussecourte, P.; Hatchuel, F. y 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*, n° 151, pp. 111-162.
- Bleger, J. (2003) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Paidós. 1° ed.
- Bleger, J. (2002) *El grupo como institución y el grupo en las instituciones*. 1° ed. 1971 en Kaës (coord.) *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós. 1° ed. 1989.
- Bleger, J. (2004) *Psicología Institucional*. Buenos Aires, Paidós. 1° ed. 1966.
- Castoriadis, C. (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets. 1° ed. 1975.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución*. Gedisa, Barcelona. 1° ed. 2002.
- Durantini Villarino, C. (2006) "*Proyectos generados en respuesta a condiciones críticas: El caso del Grado de Nivelación*" en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación*, UBA año XIX, n° 24, F. F y L, UBA. Miño y Dávila, pp. 11-19.
- Enríquez, E. (1992) *La organización en análisis*. s/d.
- Enríquez, E. (2000) "Extractos. Notas de Seminario". Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Fernández, L. (1989) "Materiales de entrenamiento para la indagación institucional". Oficina de Publicaciones Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- 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 de la UBA*, n° 9, pp. 3-11.
- Fernández, L. (1997) "El análisis institucional en los espacios educativos. Abordajes metodológicos" en *Revista Praxis Educativa del ICEII, UNLP*, (s/d).
- Fernández, L. (2006) "Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis" en Monique Landesman. *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, Juan Pablos.
- Fernández, L. (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. (2003) *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu, Buenos Aires. 1° ed. 1963.
- Kaës, R. (2002) "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones" en *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós. 1° ed. 1989.
- Lapassade, G. (1979) *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa.
- Lourau, R. (2001) *Análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu. 1° ed. 1972.
- Saltalamachia, H. (2000) *Del proyecto al análisis*. Aportes a la investigación cualitativa. Tomos 1 y 3.
- Ulloa, F. (1995) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, Paidós.

## EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA: UN EJEMPLO DE VACÍO DE SABER

Anahí Mastache  
(Universidad de Buenos Aires)

### Resumen

En este artículo expongo uno de los casos trabajados en la Tesis de Doctorado "El lugar del saber en las situaciones de formación: representaciones de la formación y prácticas pedagógicas" (2007) bajo la dirección de la Dra. Marta Souto con sede en el IICE (UBA).

Este caso se caracteriza por una relación pedagógica centrada en el vínculo afectivo, en un registro psicofamiliar y en la consiguiente ausencia de saber. En tanto el saber es el elemento distintivo de la formación, su ausencia produciría una "clase contra sí misma" que se asemeja a una hora libre. La sumisión de la fantasmática materna en su vertiente positiva y el rechazo simultáneo tanto de la vertiente negativa de la misma como del control, llevaría a la profesora a buscar en la realidad del aula el cumplimiento de este guión fantasmático.

En el trabajo abordo brevemente los principales aspectos teórico-epistemológicos y metodológicos. Luego, me centro en el caso. Para ello, comienzo por presentar los sentidos atribuidos a la formación en las representaciones de la docente. En segundo lugar, analizo las características de las clases escolares. Por último, analizo las relaciones entre representaciones y prácticas.

### Palabras clave

Formación - Saber - Prácticas pedagógicas - Representaciones de la formación.

### Summary

In this article, I expose one of the cases I've worked in my Doctoral Thesis "The place of knowledge in formation situations: representations and pedagogical practices", beyond the guidance of Dra. Marta Souto, in the IICE (UBA).

In this case, the pedagogical relationship focuses in feelings, in a psicofamily level and in the absense of knowledge, which is the natural consequence. As the knowledge is the distinctive element of formation situations, its absence produces a "class against itself", with typical traits of a free hour. The main characteristics of teacher's representation are the subjection to maternal fantasy in its positive aspects and the simultaneous rejection of both its negative aspects and the control over the students. Consequently, the teacher wants the classes to be similar as her fantasy indicates.

First of all, I'll explain briefly the main theoretical, epistemologic and methodologic aspects. Then, I'll focus in the case. I'll begin displaying the senses attributed to the formation in teacher's representations. Secondly, I'll explain the main characteristics of the classes and