



Institución y organizaciones de la educación: sus límites ante los atisbos de cambio frente al problema del “fracaso escolar”

Durantini Villarino, Cecilia Lorena

Instituto de Investigaciones Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires

ceciliadurantini@hotmail.com

Fecha de recepción:

10/05/09

Fecha de aceptación:

07/05/10

Palabras clave:

instituciones de enseñanza, fracaso escolar, educación alternativa, pobreza, estudio de caso

Keywords:

educational institutions, academic failure, alternative education, poverty, case studies

Resumen

Las relaciones entre la institución y las organizaciones de la educación frente al problema del fracaso escolar y el cambio de los modelos instituidos se aborda a través de la descripción y el análisis del proyecto y la estructura formal de una organización que propone un tipo de respuesta alternativa a ese problema. Esta respuesta consiste en crear grados que funcionen como puentes de acceso a las escuelas primarias comunes para los niños y niñas en edad escolar que no han asistido a la escuela, dejaron de asistir y, eventualmente, tampoco quieren hacerlo.

Esta organización parece servir a la defensa de la institución de la educación frente a las dudas que activa el “fracaso escolar” sobre su potencia para cumplir con la tarea de transmisión. A la vez que su existencia puede resultar amenazante para la escuela como representante privilegiada de la institución educativa. Estos fenómenos suelen adscribirse a un tipo de relación alienada de los sujetos y de los grupos con las instituciones. Por eso, parte de las posibilidades de un cambio de las instituciones residiría en el cambio de esas modalidades de relación.

1. Introducción

Este artículo trata sobre las relaciones entre la institución y las organizaciones de la educación frente al problema del “fracaso escolar” y el cambio de los modelos instituidos. El tema se aborda a través de la

descripción y el análisis del proyecto y la estructura formal de una organización que propone un tipo de “respuesta alternativa” al fracaso escolar.

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

Esta línea se inició con el estudio exploratorio sobre “Proyectos generados en respuesta a condiciones críticas” (2003-2004) desarrollados por las escuelas frente a una población escolar en situación de pobreza. Esta investigación permitió identificar algunas condiciones de los proyectos asociadas al sostén de la tarea primaria. Entre las de mayor pregnancia para los actores, se hallaban: la adecuación, diversificación e individualización de la enseñanza; el encuadre de trabajo (grupo reducido; espacio y tiempos diferenciados de los escolares) y la confianza como base de la trama vincular entre los niños y el maestro. Como conclusión se estableció que era necesario un “otro lugar” —en un sentido amplio— para dar respuesta a estos niños (Durantini, 2006, p. 19).

El estudio siguiente —que corresponde a la investigación doctoral iniciada en el año 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), desde un enfoque clínico institucional, se optó por un estudio de caso con profundidad, que constituye el sustento empírico de este artículo.

2. Referencias teóricas y conceptuales de base

Aquí se presentan tres tipos de referencias para plantear el tema en análisis: 1) conceptualizaciones conjeturales de inicio; 2) hallazgos del estado del arte; 3) nociones teóricas de la línea organizacional y de la institucional.

En principio, se designa al fracaso escolar, desde una perspectiva exterior a los sujetos que lo atraviesan, como una “perturbación” en la trayectoria escolar que, de acuerdo con la norma, debería mostrar correspondencia grado y edad y promoción anual. Esta perturbación 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 (Babini, 1994; Silva, 1993); la reducción de la demanda por educación (Walberg y Tsai, 1983); los fenómenos sociales de estigmatización estudiados por Goffman (1963) y las vivencias de sufrimiento (Cordié, 1994; Luzuriaga, 1972).

Dentro del campo de las respuestas al fracaso escolar, se llaman respuestas alternativas a las que presentan los siguientes rasgos: 1) definirse como respuesta al fracaso escolar en alguna de sus formas de expresión; 2) presentar elementos no habituales en el área de la educación formal porque no están incorporados a su funcionamiento o funcionan de un modo distinto; 3) estar ubicadas dentro del área de educación común del sistema educativo; 4) estar en desarrollo, no en proyecto.

En las respuestas alternativas, pueden constituirse e instalarse, o no, Espacios Educativos Alternativos [en adelante EEA]. 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.

Su definición operacional corresponde al esquema conjetural de inicio (Saltalamachia, 2000) donde planteé que los EEA se distinguen por: 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 espacios no paralelos 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 permita sostener la tarea primaria el tiempo suficiente como para verificar lo señalado a continuación; 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.

En el estudio del estado del arte se recopilaron un total de 42 respuestas alternativas localizadas en la Argentina, países de Latinoamérica y Europa. Entre ellas: Programa Piloto de Aceleración del Aprendizaje (niños con sobreedad) en Brasil; Proyecto “Una comunidad en torno a la infancia y la juventud” (niños y jóvenes en situación de deserción escolar) en Chile; Programa del Maestro Comunitario (niños en situación de fracaso escolar y extrema exclusión social) en Uruguay; Proyecto institucional “Escuela No Graduada” (abandono y repitencia en una zona rural) en Córdoba, Argentina.

En cuanto a los agentes del diseño de las respuestas, se encontró que la mayoría (33) fueron diseñadas dentro del sistema educativo, sin participación de agentes externos. Con respecto al tipo de diseño, se distinguieron: proyectos piloto (12 respuestas); proyectos institucionales (13 respuestas); proyectos (8 respuestas); programas (4 respuestas) y asesoramiento pedagógico (5 respuestas). En tercer lugar, se halló que algunas respuestas alternativas se ubicaban fuera de la escuela (3 respuestas); otras tomaban una ubicación intermedia (10 respuestas), es decir, funcionaban en dos ámbitos: un tiempo fuera del establecimiento escolar y otro dentro del mismo; y un tercer conjunto se ubicaba dentro de la escuela común, como un espacio paralelo (6 respuestas) o incorporadas al funcionamiento general del establecimiento (23 respuestas). Finalmente, se halló que la mayoría de las respuestas (23) presentó como su principal rasgo alternativo la organización pedagógica (tiempos y espacios nuevos y/o reorganizados, estructura no graduada, etc.) y luego la propuesta pedagógica (modalidades de trabajo, concepciones de los vínculos pedagógicos, la tarea, etc.) (19); el resto definió como principal rasgo alternativo la configuración de nuevas figuras docentes, su capacitación o las relaciones entre la comunidad y la escuela.

En cuanto a los aportes teóricos, desde una perspectiva organizacional, Schelemenson (1987, p. 38) define la organización como:

Un sistema socio-técnico integrado, deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto, tendiente a la satisfacción de necesidades de sus miembros y de una

población o audiencia externa, que le otorga sentido. Está inserta en un contexto socioeconómico y político con el cual guarda relaciones de intercambio y de mutua determinación.

Desde una perspectiva institucional, Enríquez (1992) diferencia organización e institución. La institución es un producto social e histórico de los movimientos instituyentes que, por una parte, toca “con las grandes orientaciones de la sociedad, por ello tiene una consecuencia sobre la regulación total de la sociedad” (Enríquez, 2000, p. 12) y, por otra, “toca con los fenómenos imaginarios e inconscientes, dado que nos lleva a hacer cosas sin ordenarlo de manera explícita porque los valores están interiorizados en nosotros” (Enríquez, 2000, p.12).

La institución, por ejemplo la educación, se expresa en organizaciones, entre ellas: la escuela, la universidad, los centros de capacitación, los talleres de cerámica, etc.; a la vez que cada organización interpreta a su modo la institución y procura devenir su portavoz, entrando en competencia con las otras organizaciones. La organización, dirá Enríquez (1992), 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 organizacionales (de roles, procedimientos, condiciones y estatutos).

3. Noticias Metodológicas sobre el diseño de indagación

El estudio de caso desde un encuadre (Bleger, 2003) clínico institucional 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 caso seleccionado, principal actor responsable. Durante ese año, el diseño de indagación inicial fue sometido a pruebas y ajustes. El diseño, de carácter complejo, llevado a cabo efectivamente durante el ciclo lectivo com-

pleto del año 2006, combinaba la construcción de diferentes fuentes de información en dos tiempos. Un tiempo correspondiente a momentos específicos del año (semana de clases inicial, previa al receso invernal y final) y otro, al resto del año (estadas de una a dos veces por semana).

Para la caracterización del contexto de inserción del caso, de las condiciones organizacionales de la respuesta, de los docentes y de la población atendida, se obtuvo la información a través de la recolección de documentos y la toma de entrevistas. También se elaboraron fichas de trayectoria escolar y situación socio familiar de los niños. Para la caracterización de la vida cotidiana del caso, la información fue obtenida por observación abierta, sistemática y dirigida a temas específicos con audio grabación y registro in situ sistemático. Además, se utilizó este material en entrevistas de indagación exploratoria, de profundización y de elaboración con el maestro. También se administraron pruebas de rendimiento y dispositivos de tipo expresivo proyectivos para obtener material sobre las percepciones e imágenes de los niños y se llevó el registro de las tareas escolares, las asistencias y los boletines de calificaciones. Para la caracterización de los espacios escolares habituales, se consultó bibliografía específica y los resultados de líneas de investigación¹. Mientras que, para la reconstrucción de la historia del caso y de las percepciones y concepciones de los actores, se emplearon entrevistas de indagación institucional individuales y grupales dirigidas a tres temas: 1) Proyecto Grados N [en adelante PGN], organización de pertenencia de la respuesta caso; 2) la respuesta caso; 3) los niños en esta respuesta.

Se trató de un trabajo en campo cuya fase exploratoria (2005) tomó 14 horas, la fase indagatoria (2006) 318 horas y la fase de validación (2007) 28 horas.

4. Noticias sobre el diseño y proceso de análisis

El diseño combina una lógica de aproximaciones sucesivas por tipo de material, para afinar la percepción y comprensión, 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: análisis estadísticos (caracterización de la escuela y el barrio), cuantitativos (distribución del tiempo diario, comportamientos del maestro) y de contenido (normativa, modos de uso del tiempo y el espacio, concepciones de los actores, tiempos de la historia del caso, imágenes del material proyectivo).

El abordaje comenzó con una lectura de atención flotante y luego con profundidad a fin de captar la polifonía asociada a las posiciones socio-institucionales y a cada sujeto. Los sucesivos análisis permitieron reconocer temas y núcleos de sentido, atendiendo a los niveles de significación distinguidos por Fernández (1996): el nivel de lo percibido y dicho por los actores; el de lo percibido y silenciado y el nivel de lo no percibido.

Para trabajar sobre ellos, el análisis institucional recurre a los analizadores. Lapassade (1979, p. 30) los define como aquel dispositivo que produce materiales para el análisis: cataliza las significaciones y permite, de ese modo, “cercar y luego analizar lo que justo hasta entonces estaba disperso y disimulado en el conjunto del sistema”. En ese sentido, su función es “formular preguntas, interrogar a una realidad hasta entonces inmóvil, cerrada a sí misma” (Lapassade, 1979, p. 245).

Como productos parciales de las sucesivas instancias de análisis, se elaboraron esquemas de categorización, gráficos para visualizar las posiciones de los actores, los lugares o los momentos históricos en juego y las relaciones de significado, apuntes con primeras líneas de análisis, fichajes de referentes empíricos y teóricos. Luego, se armaron informes descriptivos. Cada informe fue revisado y ajustado con los aportes derivados de relecturas del material de base y consultas bibliográficas. Se trata de tareas que Saltalamachia (2000) describe como propias del trabajo con indicios. Los indicios resultan del proceso de tipo inductivo y/o analógico. Este proceso consiste en el “pasaje de un concepto a otro mediante un proceso de clarificaciones y clasificaciones” (p. 139), antes que en el pasaje desde lo real al concepto. Así fueron precisados los contenidos de los campos conceptuales, descartadas las dimensiones poco significativas y profundizado el seguimiento de otras mediante comparaciones constantes.

Las líneas descriptivas y conjeturales comenzaron a operar como contexto de significación unas 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).

5. El grupo educativo Grado N: caso de estudio

Entre otras respuestas alternativas al fracaso escolar, el grupo educativo Grado N [en adelante GN] fue elegido como caso de estudio debido a que: 1) se ajustaba a la definición operacional de los EEA; 2) el estudio exploratorio antecedente, por el contacto previo con los actores, garantizaba la accesibilidad al caso; 3) el estado del arte y la entrevista con un informante clave validaron su relevancia e interés comparativamente.

Este grupo caso pertenece a la organización PGN, creada para responder, mediante una instancia educativa formal, a los niños que, en edad escolar, no estaban dentro del sistema educativo. Los grupos educativos de PGN se distribuyen en los distritos escolares con mayor cantidad de población infantil fuera de la escuela. Cada grupo 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 grupo caso, una sola escuela contaba con estos grupos desde el año 2002. El grupo caso funcionaba, a partir del año 2004, en el turno tarde, en una de las aulas de un centro comunitario ubicado en una villa de emergencia a 6 cuadras del establecimiento escolar. En el año 2006, el grupo caso funcionó como primer ciclo y contó con un total de 12 niños, entre 6 a 13 años, 9 varones y 3 niñas, 5 argentinos y 7 inmigrantes, todos residentes en villas de emergencia. Sus trayectorias escolares incluían repetición y deserción, rechazo por parte de la escuela y deserción y no inscripción. Se tienen

noticias de 5 de los 6 niños que, al término de ese ciclo, regresaron a la escuela: 3 permanecieron en el grado asignado y 2 retornaron al grupo.

6. La organización PGN: definición del foco

PGN es la organización sobre la que hace foco este artículo y a ella pertenece el grupo educativo caso.

En los documentos recolectados se reconstruye la historia de PGN. El relato comienza en 1999, cuando actores de la salud, la asistencia social y la comunidad de un barrio, detectaron que había niños que no estaban asistiendo a la escuela. Entonces, se aproximaron a la supervisión del distrito y al equipo de conducción de una de las escuelas para comunicarlo. Los actores educativos encontraron que estos niños compartían la “sobreedad” y se propusieron “modificar aquel desfase en el corto plazo” a fin de que “cada uno ingresara a alguna instancia de la escolaridad común acorde con su circunstancia escolar y de aprendizaje” (Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2003, p. 15). Para ello, en el año 2000, crearon grados para estos niños, dentro de la escuela. Como logro, destacaron la asistencia regular y la promoción, de un conjunto de los niños inscriptos, a los grados comunes. Pero advirtieron que “existían niños y niñas que por alguna razón no podían sostener la asistencia a la escuela”. En respuesta, al año siguiente, abrieron un grado en un centro comunitario con el fin de “aproximar la escuela a aquellos lugares no convencionales para el sistema educativo pero que constituían lugares de referencia donde estos niños y niñas permanecían y transitaban habitualmente” (Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2003, p. 15). En el año 2003 se promulgó la normativa correspondiente a PGN. Según otras fuentes, en el año 2004 se abrieron nuevos grupos educativos dentro y fuera de la escuela. Al año siguiente, se tuvieron noticias de cambios en la coordinación y en el equipo de asistentes.

La organización PGN presenta una estructura de roles con una coordinadora y un equipo de asistentes técnicos. Sus destinatarios son 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.). Los grupos educativos funcionan en jornadas simples de lunes a viernes, dentro del establecimiento escolar o fuera del mismo y articulan el trabajo en los grupos con la participación en las actividades (materias especiales, actos, excursiones, etc.) que se acuerdan con la escuela de referencia.

En este artículo se pone énfasis, en primer lugar, en el análisis del proyecto que da sustento a la organización PGN, en el plano explícito de su formulación y en el plano formal en cuanto a su grado de legitimación institucional y se propone su lectura manifiesta y latente (Fernández, 2001). En segundo lugar, en el grado de formalización de la estructura formal de esta organización.

El material de análisis está constituido por: la resolución de creación de PGN y su proyecto y, para la profundización de algunos aspectos, los testimonios de los actores de la coordinación de PGN.

7. El proyecto de la organización PGN

Para Schelemenson (1987), el proyecto constituye la elaboración de la idea que justifica la existencia de la organización sustentada en él y se torna operativo a través de la formulación de metas y programas que definen el plan de acción.

La característica básica de la organización PGN consiste en la creación de grados, dependientes de las escuelas primarias comunes, que funcionen como puentes de acceso a ellas para los niños y niñas en edad escolar que no han asistido a la escuela, dejaron de asistir y, eventualmente, tampoco quieren hacerlo.

Los fundamentos de este proyecto son tres. El fundamento estadístico está definido por la cantidad de niños que se hallan en las situaciones descritas. El político, por los lineamientos de política de la Secretaría de Educación orientados al “cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común en el menor tiempo que los recursos pedagógicos e institucionales lo hagan posible, permitiendo así la incorporación de los niños y niñas en la escuela primaria común o en la escuela

media” (Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2003, p. 15). El tercer fundamento refiere a la historia del proyecto debido a que los grupos educativos abiertos sentaron “precedentes positivos” como respuesta a “la población más excluida” (Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2003, p. 14).

El plan de acción define como meta “ofrecer condiciones institucionales y pedagógicas” para garantizar, en el menor tiempo posible, la “inserción y/o reinserción escolar al 100%” de la población aludida. Por consiguiente, el éxito del proyecto le daría finalización, como a otros dirigidos al mismo fin que “no deberían instalarse en forma permanente en el sistema educativo” (Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2003, p. 16).

En orden a esa meta, se alienta el desarrollo de “alternativas pedagógicas e institucionales” de escolarización y “respuestas alternativas de ingreso o reingreso” al sistema educativo. Entre ellas, las adecuaciones de tipo instrumental y la aproximación a los lugares donde normalmente no se localizan los espacios educativos formalizados, pero que constituyen espacios sociales de referencia para los niños destinatarios.

Desde una perspectiva institucional, Fernández (2001, p. 99) define el fin como “un estado de cosas al que se desea arribar” cuya fuerza organizadora “se relaciona con la medida en que el fin encierra en sí una tesis y propone acciones que podrían llegar a demostrarla. El proyecto se plantea entonces como un desafío”.

El fin del proyecto de PGN se plantearía en términos del regreso y la permanencia en la escuela de los niños que están fuera de ella sin recibir educación básica obligatoria, para acceder a dicha educación. Se entiende que la tesis contenida en este fin se compone de dos proposiciones centrales. La primera proposición parece sostener que los niños no escolarizados requieren, para ingresar o reingresar al sistema educativo, “condiciones pedagógicas e institucionales alternativas” a las condiciones escolares donde tuvieron la experiencia del fracaso escolar.

Esta proposición se deriva de los objetivos enunciados en los documentos del proyecto. El primero plantea que las condiciones alternativas ofrecidas les permitirán, a esos niños, formarse como “sujetos escolares” y la “recuperación de la confianza” en su “capacidad de lograr aprendi-

zajes escolares”. El segundo, que ambos logros conllevarán el desarrollo de “habilidades que permitan la integración al grado acorde a su edad”.

La segunda proposición de la tesis del proyecto sostendría que el niño que, gracias a las condiciones pedagógicas e institucionales alternativas, alcanzó los objetivos citados, continuará actuando como sujeto escolar y podrá sostener la confianza en sí como sujeto de aprendizaje en el marco de la organización escolar donde no se mantienen las condiciones alternativas en las que dichos logros fueron alcanzados. Es decir, que las modificaciones en la definición de la situación educativa no afectarían el comportamiento y la vivencia subjetiva del niño.

De esta proposición, es posible concluir que las condiciones de la escuela no precisan reconsideraciones puesto que todos los niños pueden, finalmente, permanecer en ella y aprender. De todos modos, para aquellos que no lo logren, existen otras “instancias” más adecuadas a sus casos particulares.

Esta tesis, en la medida en que propone un tipo de organización de las condiciones educativas para formar al sujeto escolar, concurre con la perspectiva teórica de Mendel (2004, p. 93): “La organización precede y determina la comunicación y la apropiación, y, por lo tanto, la formación”. Aquí surge la pregunta sobre si es posible esperar que una organización alternativa a la escolar favorezca la formación del sujeto escolar. La primera proposición de la tesis del proyecto responde afirmativamente. La segunda, agrega que el sujeto ya formado como escolar en condiciones alternativas actúa como tal en la organización escolar.

Se plantea, ahora, la pregunta acerca de si aquello que permite la permanencia del niño en la escuela es el haberse formado como un sujeto escolar. Podría pensarse que la reinserción del niño está apoyada sobre una modificación de su relación con el aprender, con el saber (Blanchard Laville, 2004; Charcot, 2006) y con los adultos a cargo de su educación, que no es equivalente al tipo de relaciones que el sujeto escolar establece con aquellos. Pero que, no obstante, le permiten “tolerar” la vida escolar y adecuarse a lo requerido. La puesta en consideración de esta conjetura exigiría interrogar al modelo escolar instituido con respecto a, entre otras cuestiones, la concepción de sujeto escolar y su relación con la concepción de un “sujeto de aprendizaje”; las deman-

das que formula a los niños en el plano del comportamiento; los indicadores que toma en cuenta para medir el rendimiento en el aprendizaje o para evaluar la integración social del niño; y el tipo de acciones puestas en marcha cuando no se alcanzan los resultados esperados.

En la tesis analizada, el principio de cuestionamiento abierto por la captación de que se requieren condiciones alternativas para educar a un conjunto de niños que no han tenido “éxito” en la escuela resulta negado inmediatamente al plantear que estos niños se reinsertarán con éxito en la escuela.

Enríquez (1992, p. 34) dirá “no existe institución [...] sin operar un proceso de alineación, sin esfuerzo para reproducir en lo idéntico los sujetos sociales [...] que sean conducidos, en esas condiciones, a adherir a la vida institucional tal como se presenta formalmente y a operar para mantenerla mejorándola en todo”. Mediante esta adhesión, los sujetos adquieren “una identidad social autorizándolos a ser reconocidos por el otro”. En cambio, “aquellos que no quieren entrar, aquellos que no son fieles y leales son los ‘traidores’. Entonces, en ese caso, la violencia se hace manifiesta [...] tiene derecho de sanción (e incluso de matar) sobre aquel [...] que se desvió del ‘camino recto’” (p. 30).

En el proyecto estudiado, la violencia institucional sobre los niños que están fuera de la escuela, debido a una probable ausencia o quiebre de su adhesión a esta organización como portavoz de la institución, se vería reducida o anulada puesto que PGN se encarga de “tomarlos” y “formarlos” para devolverlos a la escuela o a otras instancias formales.

No obstante, en PGN persistirían dos tipos de violencia. Uno de ellos está asociado a la tarea primaria de la institución de la educación en cuanto supone dirigir el comportamiento hacia formas definidas como deseables (Fernández, 2001) por anticipado, con respecto al sujeto conducido hacia ellas. El tipo de violentación implicado en el núcleo de esta tarea parece una expresión del fenómeno de la “violencia primaria”. Con este concepto, Aulagnier (2007) alude a la acción mediante la cual se le imponen al *infans*, desde el exterior, una experiencia, un discurso, una realidad que se anticipan a sus posibilidades de respuesta. Se trata de una violencia tan irreducible como necesaria para

la estructuración del sujeto en la medida que permite la transformación de lo sin forma, lo indecible e impensable, en significación.

El otro tipo de violencia, persistente en PGN, reside en la negación de posibles cuestionamientos al modelo escolar considerado como forma deseable hacia la cual dirigir a los sujetos. Aquí se manifestaría lo que Aulagnier (2007, p. 35) designa como un “exceso de violencia” ejercido contra el Yo por el “*diktat* de un discurso social cuya única meta es oponerse a todo cambio en los modelos por él instituidos”.

La negación de cuestionamientos al modelo organizacional escolar concurre con la conjetura de que la tesis del proyecto defiende a la institución de la educación de una interpelación. Aquella que la repetición y la deserción escolar formulan a su poder para formar a los sujetos de acuerdo con un modelo.

En un nivel de análisis, es posible plantear que dicha defensa se realiza vía la defensa de la organización escolar como su portavoz. Enríquez (1992) señala que las estructuras organizacionales tienen por meta “luchar contra las angustias fundamentales” como el miedo al “caos desorganizado”, a “lo nuevo y a la incertidumbre”. Probablemente, estos miedos se hayan activado frente a la formalización de PGN, una organización alternativa a la escolar ya puesta en marcha. En orden a ello, si bien en la primera proposición de la tesis se plantea el requerimiento de condiciones alternativas para educar, en la segunda se aclara su carácter transitorio y designa a la escuela como la organización encargada de esta tarea.

En un segundo análisis, podría pensarse que, en la primera proposición se defiende a la institución de la educación al asegurar que, en condiciones alternativas, esta conserva “intacto” su poder formativo. En la segunda proposición, se la defiende al garantizar que en la organización escolar todos los niños pueden, finalmente, insertarse y aprender. Es decir, ambas, PGN y la escuela prueban el poder universal de la institución más allá de la singularidad de sus destinatarios y de las organizaciones en las que se encarnan.

8. La estructura formal de la organización PGN: grado de formalización

Schelemenson (1987, p. 40) define la estructura como el “sistema interrelacionado de roles oficialmente sancionados que forman parte del organigrama y de la definición de funciones y responsabilidades”. Su fijeza permite describir el funcionamiento organizacional en el nivel formal y analizarla como uno de los aspectos claves del encuadre de las conductas individuales. Para López Yañez (1994, p. 44), la estructura formal representa “el marco de normas y procedimientos formales que les es dado a los miembros de la organización” y el armazón que permite su funcionamiento. Este autor define la formalización como “el grado en que se halla prescrito cómo, cuándo y quién debe realizar las tareas. Es decir, se refiere al uso de las normas en una organización y a la formalización de dichas normas” (p. 42).

Siguiendo esta perspectiva, es posible decir que en PGN el grado de formalización de la estructura formal difiere según el asunto tratado.

Un grado alto de formalización rige sobre la definición de los destinatarios: el grupo de edad de 8 a 14 años; con “sobreedad” y no inscripción o inasistencia a la escuela; “siendo consecuencia de lo establecido que bajo ninguna circunstancia un alumno que cursa su escolaridad en la escuela común podrá ser incorporado” a un grupo educativo de PGN (Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2003, p. 14). También rige el mismo grado de formalización sobre el tiempo de estancia de los niños en el grupo educativo GN. Se fija el tiempo máximo en dos ciclos lectivos y se promueve la reinserción del niño en el menor plazo posible.

La formalización de ambos asuntos constituyó un hito para uno de los actores de la organización. Según su expresión:

Está más encuadrado y a mí me alegra esto de que no es una instancia de derivación [...] Insisto con esto porque es muy importante, una de las cosas que nos obligó a producir la normativa fue la derivación de pibes... lo más importante fue esto de encuadrarlo con la normativa, acá vienen estos pibes y no es una instancia más de marginación... define el tiempo que tiene que estar, no es cuestión que se eternice. (José, 2004)

De tal modo, la normativa se orientaría a evitar que GN se convirtiese en un depósito de “chicos problema” derivados de la escuela, o en un circuito terminal. Así, resguardaría la organización de lo que pareció percibirse como un incipiente desplazamiento de los fines (Etzioni, 1965, p. 18). Este fenómeno surge cuando una organización “substituye su finalidad legítima por otra para la que no fue creada, para la cual no se le situaron recursos y a la que no reconoce como propia”.

El tercer asunto con un grado alto de formalización atañe a la cobertura de los cargos docentes. Se definen los siguientes criterios para la selección: 1) condición titular de revista; 2) revisión de las propias concepciones, de “sus modos habituales de enseñar con el fin de incorporar nuevas formas de trabajo” y consideración de que “bajo determinadas condiciones pedagógicas, estos niños pueden progresar en sus aprendizajes”; 3) adaptación al encuadre general de trabajo del proyecto que supone “estar dispuesto a trabajar con un programa definido centralmente [...] trabajar con el apoyo de un asistente técnico [...] con otros docentes de la escuela y de otras escuelas [...] realizar un trabajo sostenido con las familias de los alumnos” (Secretaría de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2003, p.18) . Luego se especifican dos procedimientos de asignación de cargo —el segundo a aplicar si se produce una vacante o ningún maestro titular acepta la afectación al proyecto— y la información que debe comunicar la Supervisión Escolar a los docentes interesados.

La pregunta es si el detalle de las normas que rigen el acceso a los cargos habrá respondido a las probables tensiones activadas frente a la incertidumbre sobre la disposición de: 1) maestros suficientes para sostener los grupos educativos y para abrir nuevos grupos; 2) con actitudes y concepciones acordes para trabajar con estos niños; 3) tiempo suficiente como para completar los ciclos lectivos.

Uno de los coordinadores de PGN advirtió la dificultad de algunos maestros para trabajar con la diferencia: “muchas veces los maestros dicen este pibe es para especial [...] el pibe grande de 12 años que nunca fue a la escuela, totalmente alejado de lo que es la cultura escrita, nunca agarró un lápiz... los maestros enseña, ‘éste es para especial, para recuperación’, y claro, patologizan mucho. Son todos temas a trabajar. Esa es la construcción de la mirada del maestro” (José, 2004). Esta

dificultad también fue percibida por una asistente técnica “una maestra [...] yo hice bastante para que no estuviera más, estábamos en el aula y delante de los chicos dice ‘no, si ellos mismos se cavan la fosa’” (Sandra, 2006). Por otra parte, ambos actores concurren en señalar que los maestros que establecían un buen vínculo con los niños y con el proyecto se quedaban en PGN. En los términos del coordinador “los maestros que se quedaron en el proyecto se fueron enganchando con los pibes [...] Por eso hay que tener cuidado cuando se habla mal de los maestros... hay que poner el cuerpo ahí” (José, 2004). En la perspectiva de la asistente “los maestros... son maestros muy, muy comprometidos, no desde la lástima. El que lo puede sostener, el que está un año y se queda y sigue, ya no se quiere ir. El que entra, sale, no juzgo, no digo es bueno o es malo, pero esto no es para él” (Sandra, 2006).

Un grado medio de formalización rige sobre la localización física de GN. Se alienta su instalación dentro de los edificios escolares y califica transitoria la ubicación fuera de los establecimientos. Esta pauta contradice el fundamento histórico del proyecto, que mostró la necesidad de abrir grupos educativos fuera de las escuelas, y el fundamento político, que alentaba la aproximación de GN a los contextos sociales de referencia de los niños. Esta ambivalencia en la norma podría indicar que la ubicación material de los grupos representa un problema no resuelto que continúa suscitando controversias en el interior de la organización PGN. Un coordinador consideraba más adecuado que la ubicación de GN se subordinase a las cualidades del establecimiento escolar en cuestión, por ejemplo, la cantidad y calidad de los recursos, los rasgos personales de los maestros curriculares o la disponibilidad de la conducción. Mientras que una asistente privilegiaba la ubicación dentro de los edificios escolares para favorecer la socialización de los niños.

Con respecto a las responsabilidades del director de la escuela y del maestro del grupo educativo sobre el retorno de un niño a la escuela común, se establece únicamente que ambos deberán efectuar un informe en el que indiquen el grado al que se lo incorpora y recomendaciones para garantizar su permanencia.

Un grado bajo de formalización rige sobre las competencias de las áreas del sistema educativo atendidas al desarrollo del proyecto, que aparecen a modo de listado general.

Finalmente, parece importante destacar que los temas no formalizados se relacionan con: 1) los procedimientos y requisitos de ingreso a GN y para la reincorporación a la escuela común; 2) la competencia y responsabilidad del maestro a cargo de GN respecto del ingreso, permanencia y salida de los niños; la relación con la escuela y, de ubicarse en un local extraescolar, con la organización a la que corresponda; 3) los rasgos de la integración de GN en la escuela o en la organización donde se instale.

La ausencia de normativa sobre la integración de GN con la escuela y sobre la reinserción de los niños podría permitir, por un lado, mayores márgenes de acción y decisión a diferentes actores. Por el otro, según el empleo dado a tales márgenes, podría sumergir a los niños y/o maestros en la indefensión. Por ejemplo, mediante la fijación arbitraria de requisitos, por parte de las escuelas, para obstaculizar la reinserción de los niños en los grados comunes; o mediante la negación o evitación de espacios curriculares (música, educación física) para la integración de los niños en los grados de la escuela, mientras aún se hallan en GN.

Bleger (2002, p. 79) advirtió que “toda organización tiende a tener la misma estructura que el problema que tiene que enfrentar y para el cual ha sido creada” y relacionó este fenómeno con la función latente de las organizaciones en los procesos de clivaje:

la sociedad tiende a instalar un clivaje entre lo que considera sano y enfermo, entre lo que considera normal y anormal [...] la sociedad se auto defiende, pero no de los locos, los delincuentes y las prostitutas, sino que se defiende de su propia locura, de su propia delincuencia y de su propia prostitución, que de esta manera enajena, desconoce y trata como si fueran ajenas y no le correspondieran [...] Esta segregación y este clivaje se trasladan luego a nuestros instrumentos y a nuestros conocimientos.

La organización PGN presenta un vacío, en el plano formal de su estructura, acerca de aspectos claves para responder al problema de los niños que no están en la escuela, como lo es la definición de los dispo-

sitivos para su reinserción y acompañamiento. ¿Este vacío constituirá una expresión del clivaje operante entre los “fracasados escolares” y los alumnos con una trayectoria escolar “normal” y contribuirá, además, a preservarlo? Siguiendo esta línea, podría estimarse si la sociedad, mediante este tipo de organizaciones, se defiende de su propio fracaso en la tarea de transmisión.

9. Comentarios finales

A lo largo del artículo, se procuró abordar las relaciones entre la institución y las organizaciones de la educación, en particular, la escuela y PGN —como alternativa— en el marco de la tensión entre el problema del fracaso escolar y el cambio de los modelos organizacionales instituidos.

La descripción y el análisis del proyecto de la organización PGN condujeron al planteo de las concepciones que, al parecer, lo sustentaban y de los límites al cuestionamiento de los modelos establecidos. Su identificación convergía con la conjetura de que, ante las interpelaciones a la institución de la educación, que contiene el fracaso escolar, la tesis sostenida por el proyecto defendía la potencia de esta institución para formar a los sujetos.

Luego se trabajó sobre la estructura formal de esta organización PGN, que atiende el problema del fracaso y parte de cuya respuesta implica la articulación con la organización escolar donde el fracaso se produjo. De este estudio surgió la presunción de una equivalencia entre la estructura formal de PGN y la estructura del problema enfrentado. Si esta equivalencia constituyese una expresión y medio de preservación del clivaje entre “el fracasado y el exitoso escolar” podría atribuírsele el carácter de una defensa del colectivo social ante su propio fracaso en la tarea de transmisión.

Ambas líneas interpretativas concurrieron en la conjetura de una defensa de la institución de la educación. En un primer nivel, frente al fracaso de la organización portavoz para llevar a cabo la tarea nuclear. En un segundo nivel, frente a las dudas concomitantes acerca de la potencia de la institución para cumplir con las tareas de transmisión y de formación.

Fue posible advertir que esta potencia era confirmada al asegurar que, en la organización alternativa, los niños se formaban como sujetos escolares y lograban aprender; y al garantizar que estos niños, luego, se insertaban y continuaban sus aprendizajes en la organización escolar. Entonces, se estimó que el surgimiento de PGN pudo haberse investido con una cualidad amenazante hacia el lugar que ocupa la escuela como organización portavoz de la institución. Por un lado, debido a que se afirma que, en condiciones alternativas a las establecidas en la escuela, los niños que habían “fracasado” en ella, pueden aprender. Por el otro, en cuanto PGN introduce condiciones diferentes a las habituales y con ellas, probablemente, formas diferentes de hacer, de pensar, de sentir, de comunicarse y de formar. Parece posible identificar, como indicadores de la activación de esta amenaza, los referentes del material que mostraron cierta inhabilitación del planteo de los problemas de la organización para cumplir con su tarea, la falta de interrogación sobre la organización y el bloqueo de la expresión y el desarrollo de otros modos posibles de hacer que tomen el lugar de los modelos establecidos. Estos fenómenos suelen adscribirse a un tipo de relación alienada de los sujetos y los grupos con las instituciones que, según apunta Castoriadis (2007, p. 176), se manifiesta cuando “lo que podía ser visto como un conjunto de instituciones al servicio de la sociedad, se convierte en una sociedad al servicio de las instituciones”.

Frente al mantenimiento de este orden establecido, desde la perspectiva del análisis institucional y de otras corrientes como el socio análisis y el socio psicoanálisis, se trata de dar lugar a “la interrogación acerca del sentido, la puesta en evidencia y la elucidación de lo que hasta entonces quedaba oculto en los fenómenos institucionales debido al juego de los intereses” (Ardoino, 1977, p. 18).

Por consiguiente, parte de las posibilidades de un cambio de las instituciones residiría en el cambio de la relación del sujeto, los grupos sociales y el colectivo con sus instituciones. Es decir, en el pasaje desde una relación alienada con los modelos instituidos, donde la institución se autonomiza con su propia inercia de la sociedad que le dio origen, hacia una relación en la cual es posible el cuestionamiento de lo dado. En términos de Castoriadis (2007, p. 576), esa transformación social

ocurre “mediante la posición creación no sólo de nuevas instituciones, sino también de un nuevo modo de instituirse y una nueva relación de la sociedad y de los hombres con la institución”.

Notas

- 1 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.

Bibliografía

- Ardoño, J. (1981). La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? En F. Guattari, G. Lapassade, R. Lourau, G. Mendel, J. Ardoño, J. Dubost y otro (1981), *La intervención institucional* (pp. 13-42). México: Folios ediciones.
- Aulagnier, P. (2007). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanchard Laville, C. (2004). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas- Universidad de Buenos Aires.
- 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. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Bleger, J (2002). El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En R. Kaës (Coord), *La institución y las instituciones* (pp. 68-83). Buenos Aires: Paidós.
- Bleger, J. (2003). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Durantini Villarino, C. (2006). Proyectos generados en respuesta a condiciones críticas: El caso del Grado de Nivelación. *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación*, 24, 11-19.
- Enríquez, E. (1992). *La organización en análisis*. París: Presses Universitaire de France.
- Enríquez, E. (2000). *Extractos. Notas de Seminario*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Etzioni, A. (1965). *Organizaciones Modernas*. México: Uthea.
- Fernández, L. (1996). Análisis institucional y prácticas educativas. ¿Una práctica especializada o el enfoque de las prácticas? *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación*, 9, 3-11.
- Goffman, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.
- Luzuriaga, I. (1972). *La inteligencia contra sí misma*. Buenos Aires: Psiqué.
- Mendel, G. (2004). *Socio psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Noveidades Educativas- Universidad de Buenos Aires.
- Saltalamachia, H. (2000). *Del proyecto al análisis. Aportes a la investigación cualitativa*. Extraído 30 agosto, 2007 del sitio Web <http://Saltalamachia.com.ar>.
- Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2003). Resolución de Creación del Proyecto Grado N y Proyecto Grado N. *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*, 1770, 14-18.
- Shelemenson, A. (1987). *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Buenos Aires: Paidós.