

Dinámicas institucionales en escuelas que atienden poblaciones vulnerables

Un caso donde la educación es posible. Condiciones que la posibilitan*



Ana María Silva

Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación en curso. El estudio se propone avanzar en la comprensión de las dinámicas institucionales de escuelas que atienden poblaciones vulnerables¹ y logran resultados en términos de aprendizajes.

Nuestro interés se concentra, en describir y comprender estas dinámicas con especial referencia a los procesos de crisis y recuperación institucional, las rupturas, los puentes, las continuidades y las respuestas que se tejen en un espacio institucional, que atiende a población que habita los enclaves de la pobreza, y donde la educación es posible.

El trabajo tendrá por objeto describir de qué modo la significación y representaciones que adquiere el objeto de trabajo en la cultura escolar se vincula con la modalidad de llevar adelante la tarea primaria y el funcionamiento institucional. Como así también desarrollar una serie de hipótesis vinculadas con los rasgos de la organización y su funcionamiento que parecen vinculados con el aprendizaje de los alumnos.

El abordaje histórico y situacional de un estudio que abarcó más de veinte años, en un establecimiento con casi 70 años de historia, nos permitirá también establecer relaciones de interés entre los diferentes momentos socio históricos del país, las políticas educativas implementadas y su impacto en el funcionamiento de la escuela desde su fundación hasta la actualidad.

El caso de estudio se trata de una escuela primaria, perteneciente al Distrito Escolar del Partido de Gral. San Martín. Provincia de Buenos Aires.

La metodología incorpora el enfoque institucional en el análisis y se toman aportes de la investigación cualitativa y clínica en especial.

Palabras claves

*escuela
pobreza
dinámica*

1. Según la denominación utilizada por la Secretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, para clasificar a las escuelas.

* Este artículo es un avance de resultados de la investigación de Tesis doctoral: Dinámicas institucionales en escuelas de Alto Riesgo; con especial referencia al impacto del objeto de trabajo en la realización de la tarea primaria. Dirigida por la Prof. Lidia Fernández. Con sede en el IICE de la UBA, desarrollada en el marco del Programa de Investigaciones Instituciones Educativas.

Key words

school
poverty
dynamics

2. Reinoso M. (2009): "La relación ente escuela y comunidad. Una aproximación reflexiva al análisis de un vínculo complejo" Cáp. 1 en "La educación en las pequeñas comunidades, Instituciones, sujetos y prácticas" Reinoso M. y otros. UNPA-UARG. Asocia esta disponibilidad de la escuela (y de sus docentes) para oficiar de "garantes provisorios" ante la retirada del Estado, a su carácter de institución de existencia. Para ahondar en la caracterización de este tipo de instituciones cita a Enriquez en su artículo sobre "El trabajo de la muerte en las instituciones": "Su finalidad es de existencia, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas. La familia, la iglesia, el Estado, los conjuntos educativos y terapéuticos, pueden considerarse legítimamente como instituciones, porque plantean todos los problemas de la alteridad, esto es, de la aceptación del otro en tanto sujeto pensante y autónomo por cada uno de los autores sociales que mantienen con el relaciones efectivas y vínculos intelectuales". Kaës. R. y otros (1989) *La institución y las instituciones*. Buenos Aires. Paidós. pp.84-85.

3. Sirvent sostiene que "el concepto de MÚLTIPLES POBREZAS, es una reinterpretación de la noción misma de pobreza (...). Las MÚLTIPLES POBREZAS no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, que ya no son tan obvias, tal como por ejemplo trabajo, vivienda, salud, educación sino que abarca el estudio de una compleja realidad de POBREZAS (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias, como la necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación política. Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha socialmente, revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumento de la violencia internalizada en las relaciones sociales." En Sirven M. T. (1994): *Múltiples pobrezas, violencia y educación*. Pp. 6, 1-2. Segundas Jornadas de Sociología de al UBA 1976-1986 veinte años después. Carrera de Ciencias Sociales 11,12, 13 de noviembre de 1996.

Abstract

This article presents the results of a research which is being carried out at present. One of its aims is to further understand the institutional dynamics of schools which, although they are located in vulnerable¹ neighbourhoods, manage to achieve good learning results.

Our main interest is to describe and understand these dynamics, with a special focus on the processes of crisis and institutional recovery, the breaks, the bridges, the continuities and the different answers that are woven in an institution set deep in a context of poverty and where the development of education is still possible.

This paper will describe how the meaning and representations of the work carried out in the school is very much connected with the primary aim of the institution and its functioning. We will also develop several hypotheses related to the features and ways of functioning of the organization, which seem to be very much linked to the way the children learn.

The historical and situational approach covering twenty years of an institution which is over 70 years old, will allow us to establish connections between different socio-historical moments in Argentina, the different educational policies implemented and their impact on the functioning of the school from the moment of its foundation to the present. The case studied is a primary school located in the School District of Partido General San Martín in the Province of Buenos Aires.

From the methodological point of view, an institutional approach, with contributions from a qualitative and a clinical perspective especially, has been adopted.

This is the expression adopted by the Secretaría de Educación of the Province of Buenos Aires to refer and classify these schools.

Introducción

Más allá del optimismo pedagógico iluminista de los orígenes del sistema educativo que otorgaba a la escuela el lugar central de la transformación social hacia el progreso, la libertad y la igualdad; y también de las perspectivas socioeducativas críticas de los '60 y '70 que revelaban el carácter reproductor de la desigualdad capitalista, de la institución educativa, Bourdieu y Passeron (1977), Baudelot y Establet (1974) y Althusser (1984); no podemos dejar de reconocer que la escuela ocupa hoy, un lugar de importancia en el desarrollo y en la vida de estos/as niños/as que habitan en los enclaves de la pobreza.

En este escenario como sostiene Marta Reinoso "quedó claro -aunque no fuera cabalmente reconocido desde las esferas oficiales- para qué sirvió (y sirve aún) la escuela: para constituirse para muchos en la frontera más allá de la cual los sujetos verían concretarse la amenaza terrible de la exclusión. Las escuelas, lo cual quiere decir los docentes que trabajan en ellas algunas veces con la cooperación de las familias y / o de otras instituciones de la comunidad, garantizaron en esa circunstancia crítica y lo siguen haciendo -no sin costos para los sujetos implicados- las condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje aún en situaciones de mucha dificultad. (Reinoso, 2009: 5).²

Como afirma María Teresa Sirvent (1996) pensar lo educativo "no puede desligarse del análisis de las múltiples pobrezas y del ejercicio del poder a ellas asociadas"³

La pobreza de comprensión o de entendimiento que se refiere a los factores sociales que nos dificultan el manejo reflexivo de la información y la construcción de un conocimiento crítico sobre el entorno cotidiano, es la que nos introduce en el mudo de la educación y su potencial transformador. Como nos advierte Sirvent (2001), “Esta pobreza de comprensión hace a lo que muchos autores, filósofos, e intelectuales de la cultura denuncian hoy como el pensamiento único. (...) Nosotros los educadores, los investigadores, los trabajadores de la cultura podemos ser instrumento para reforzarlo o desbaratarlo. Lo que se construye se deconstruye.”⁴

Conscientes del valor de la escuela y la educación en el territorio de la pobreza, y preocupados por esta situación, los investigadores del Programa Instituciones Educativas, IICE-UBA, iniciamos en el año 1986 una línea de investigación orientada al estudio de las dinámicas institucionales en situaciones críticas, asumiendo el compromiso político y científico, que implica la producción de conocimientos sobre las nuevas relaciones entre educación y pobreza desde los enfoques institucionales. Algunos de nosotros nos interesábamos en encontrar y fortalecer los caminos alternativos que recorren las escuelas que trabajan específicamente en estos contextos y logran que sus alumnos aprendan. Avanzar en este sentido nos invitaba a repensar el modo diferenciado en que impacta la pobreza en las escuelas, y a tratar de comprender los procesos de exclusión e inclusión que las atraviesan, y al mismo tiempo las involucran, en una constante búsqueda de nuevos significados y relaciones en el espacio institucional.

No obstante, como lo explicita Lidia Fernández (2007):

No quiero dejar de decir que el costo psíquico y social de este esfuerzo es de tal intensidad que no debe entusiasmar a los investigadores. Se perfila en los países del tercer mundo un interés creciente de la investigación en aquellas escuelas que “a pesar de todo” pueden enseñar y, aún, influir en la comunidad. Efectivamente estos casos existen, pero una investigación así orientada que no diga *al mismo tiempo* acerca del sufrimiento social e institucional que sufren los sujetos corre un fuerte riesgo. El de apuntalar un encubrimiento. Existen muchas guerras de crueldad explícita que se juegan con armas explosivas. La miseria, la exclusión, la violencia de la privación de los suministros psíquicos condición de subjetividad, SON UNA GUERRA, SOLAPADA PERO PEOR, SI CABE, QUE LAS EXPLÍCITAS. Va minando la capacidad de los sujetos, los va convenciendo de que esa es su realidad natural y no tiene salida, termina por criminalizar la protesta y necesita fabricar “héroes de los márgenes”, trabajadores de la salud, la educación y la comunidad que comparten con las poblaciones de nuestros casos el vivir en las fronteras de lo inhumano requieren de nuestras investigaciones la escucha que devela la condición social –no natural– de la miseria y la palabra que legitima la protesta.⁵

En este sentido, el proyecto de investigación planteado, se inscribe en el área educativa, y aborda la problemática escolar, en contextos de alta vulnerabilidad social desde los enfoques institucionales, en un intento de desentrañar los recorridos instituyentes, y los resortes de una trama social compleja, con capacidad de dejar una huella educativa.

La investigación actual se propone avanzar en la comprensión de las dinámicas institucionales en las escuelas de “Alto Riesgo” o que atienden a poblaciones vulnerables⁶ y logran resultados en términos de aprendizajes significativos en un marco de integración social. La pregunta motivadora, es en efecto, por la escuela como organización-institución, que logra interpelarse a sí misma, en una permanente búsqueda de mejoras y soluciones a las dificultades y conflictos que provienen de su ámbito interno y externo. Una escuela que, al decir de José Bleger (1964), posee una dinámica donde prevalece la interrogación problemática sobre la realidad; en términos de Lidia Fernández (1994) un funcionamiento progresivo. Se trata de descifrar, el universo cultural, imaginario y simbólico, en términos de E. Enriquez (2000)⁷ en conjunción con las acciones y las

4. M. T. Sirvent (2001), llama “pensamiento único” a una manera de “ver” o “analizar” la realidad por la cual conciente o inconcientemente vamos legitimando esta realidad regresiva, injusta y absurda que vivimos, como la que tiene que ser y no puede ser de otra manera. Sin alternativa (...) se expresa en categorías, en conceptos, en palabras, en significados que usamos para describir e interpretar la realidad y tienden a desmovilizar-nos (...) la lucha de clases se juega en cómo pensamos la realidad, en la manera como nominamos, a través del lenguaje a los fenómenos de nuestra vida cotidiana. (...) en Sirvent M. T. (2001): “El valor de educar en la sociedad actual y el “Talón de Aquiles” del pensamiento único” Voces. Espacio alternativo de la asociación de educadores de Latinoamérica y el Caribe. Año V, No 10, noviembre de 2001, 6, 7-11

5. Fernández L (2007). Conferencia en el Congreso Internacional de Educación Sta Fe Actas del Congreso y “Dinámicas institucionales en situaciones críticas. impacto sobre las prácticas” UBACYT F 126. (2004-2007), 150.

6. Según la denominación utilizada por la Secretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, para clasificar a las escuelas.

7. Según Enriquez, cada organización propone una cultura en tanto estructura de valores, normas, maneras de pensar y modos de orientar la conducta de los distintos actores. Este sistema cultural desarrolla un proceso de formación y socialización de los distintos actores. El sistema simbólico da cuenta de un conjunto de mitos, rituales y héroes unificadores sin los que la organización no puede vivir. Cuya función es la de sedimentar la acción de los miembros, servir de sistema de legitimación y la de dar significación preestablecida a sus prácticas y vida. Y el sistema imaginario, sobre el que se asientan los anteriores, donde el autor diferencia entre imaginario ilusorio e imaginario motor. Al primero lo define como aquel que prometiendo a la organización responder a sus llamados (angustias, deseos, fantasmas, demandas) tiende a sustituir su propio imaginario por el de ellos. El imaginario ilusorio está instituido y dado en una organización determinada El segundo es aquel que pretende ir más allá de lo que está dado, establecido, instituido. Ambos constituirían el sistema imaginario (Eugene Enriquez, 1992: 12).

estrategias alternativas que activan el movimiento dialéctico entre lo instituido y lo instituyente para dar respuestas creadoras a las diversas situaciones críticas, y en especial, a las que provienen del contexto de pobreza y exclusión social. Como así también, de elucidar las condiciones que las posibilitan.

A modo de síntesis, el problema que este estudio se plantea puede formularse con el interrogante: *¿Cómo son las dinámicas institucionales de las escuelas que atienden población sometida a extrema pobreza y logran dar respuestas instituyentes a situaciones críticas generadas por esa condición?*

Formulado así el problema caben como interrogantes subsidiarios:

- » *¿Cuáles son situaciones críticas generadas por la relación con niños que viven en situación de pobreza?*;
- » *¿Qué respuestas instituyentes se dan las escuelas que atienden a esos niños?*;
- » *¿Cuándo estas respuestas son posibles?* ;
- » *¿Cuáles son las condiciones institucionales, organizacionales, grupales y subjetivas que las posibilitan?*;
- » *¿Cuáles son los rasgos centrales de sus dinámicas?*

El estudio de este caso se inició en el año 1992 y se continuó hasta la actualidad en el marco de diversas programaciones científicas⁸.

8. Becas CONICT; Estudios doctorales UBA; Proyectos UBACYT.

Sus objetivos

Los objetivos centrales planteados para esta investigación son:

A) Describir la significación y representaciones que adquiere el objeto de trabajo en la cultura escolar; tal como emerge del material obtenido en el relato de los sujetos, técnicas proyectivas de diferentes índole e inferencias del investigador.

B) Describir la tarea primaria (encuadre pedagógico: objetivos, programas modelos y supuestos de rol, recursos, metodologías), según la información que dan los sujetos en relatos, documentos, observaciones e inferencias del investigador.

C) Obtener información discriminada sobre la posible incidencia de otras variables institucionales y en tal sentido:

1. Describir las características de la comunidad de influencia.
2. Reconstruir la historia institucional (prehistoria, actos fundacionales, los fundadores y sus características, hechos, acontecimientos, crisis de la escuela en general) tal como emerge del material obtenido en el relato de los sujetos y el análisis de documentos.
3. Describir los mandatos sociales, fines y objetivos institucionales, a través de la información que dan los sujetos, los documentos e inferencias del investigador.
4. Describir el espacio institucional (características, usos, impacto sobre las personas) según la información que dan los sujetos e inferencias del investigador.
5. Describir los sistemas organizativos (estructura formal, sistema normativo, sistema de poder, sistema de supervisión y control, sistema de comunicación) según la información que dan los sujetos, el análisis de documentos e inferencias del investigador.
6. Describir la dinámica institucional (tipos de interacciones más frecuentes, aspectos que se codifican como “molestias, reacciones mas frecuentes a esas molestias”, supuestos sobre lo que es correcto, incorrecto en el desempeño de cada rol, en el uso del tiempo y las interrelaciones), según la información que dan los sujetos e inferencias del investigador.
7. Describir la cultura institucional (valores, mitos, leyendas, objetos culturales, representaciones e imágenes sobre la escuela, la tarea, los otros) tal como emergen en el relato de

los sujetos, la interpretación de materiales obtenidos en técnicas proyectivas de diferentes índole; documentos e inferencias del investigador.

8. Describir los resultados institucionales (rendimiento, retención, desgranamiento, climas, sentimiento de pertenencia) según la información obtenida en documentos e inferencias del investigador.

D) Establecer posibles relaciones entre A, B y C.

E) Describir los procesos de crisis y recuperación institucional y su vinculación con las posibles relaciones establecidas en D) y obtener información discriminada sobre las condiciones estructurantes y de funcionamiento, institucional, grupal y subjetivas que posibilitan su recuperación.

Análisis realizados

A partir del análisis del material que venimos desarrollando hasta el momento, se cuenta con: una descripción del barrio; una reconstrucción de la historia institucional a partir del relato de sus miembros y documentación; y un avance del diagnóstico institucional que permitió caracterizar algunos rasgos centrales de sus componentes estructurantes, la cultura, el estilo, la dinámica y dramática institucional, los modelos pedagógicos, entre otros aspectos, desde una perspectiva histórica y situacional en términos de L. Fernández (1994).

Se elaboraron una serie de hipótesis vinculadas con los rasgos de la organización y su funcionamiento que favorecían el aprendizaje de los alumnos; la incidencia del contexto de pobreza en las condiciones de vida y las características de la población que atendía la escuela y su impacto en el funcionamiento escolar. El peso de la historia institucional, los recursos disponibles y ciertos rasgos culturales e identitarios en la posibilidad de dar respuestas instituyentes a las configuraciones críticas que provienen del ambiente interno y externo.

Por otro lado, también se está avanzando en la caracterización de los afectos que se movilizan en los docentes, y la índole de la tarea educativa en contextos de pobreza. Las imágenes, representaciones y significados culturales asociados a la condición social de exclusión de los niños. Los mecanismos sociales de defensa operantes. Las interferencias en la constitución de la red de identificaciones. Su relación con la posibilidad o dificultad para desarrollar la tarea primaria de la organización.

Abordaje metodológico utilizado

El abordaje metodológico a partir del cual se está trabajando es un diseño de investigación cualitativa con enfoque institucional. El tipo de problema formulado y el interés en profundizar su comprensión para avanzar más allá de los aspectos descriptivos del mismo, nos orienta en la opción metodología por un estudio de casos.

Dicho estudio comprende el análisis institucional de una escuela, ubicada en un barrio próximo a una villa de emergencia, en la localidad de José León Suárez, que pertenece al distrito escolar de Gral. San Martín, Provincia de Buenos Aires.

El caso se seleccionó por valoración a priori, a través de la técnica del informante clave en el año 1989⁹. Se tomaron como informantes a los inspectores de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar y de la Dirección de Enseñanza Primaria de la Provincia de Buenos Aires.

Según estos informantes, la escuela se caracteriza por “trabajar con niños provenientes de sectores afectados por pobreza estructural y lograr buenos niveles de aprendizajes”.

9. Año 1989-1992 investigación beca CONICET; año 1998 investigación de tesis doctoral, y en el año 2009 ejercicio de campo para los alumnos del Seminario: La escuela en contextos de pobreza. Aportes de la investigación educativa. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

10. Ver Barbier, R. (1977): "La recherche-action dans l'institution éducative Gauthier-villars Bordas. Paris.

11. Tomo la noción de analizador como la define G. Lapassade (1971): Un dispositivo intermediario entre el hombre y la realidad, una situación que revela significados hasta entonces no visibles, contenidos inconscientes, conflictos ideológicos, relacionales, etc. que de no estar el analizador presente quedarían ocultos. En una institución permite revelar los significados, provocar su aparición, fomentar su visibilidad, hablar lo oculto. Es posible encontrar analizadores artificiales: dispositivos especialmente montado, construido para la emergencia de cierto sentidos y analizadores naturales: sucesos hechos o fenómenos espontáneos, que producen la emergencia de significados hasta ese momento no visibles. En Lapassade, G. (1971) "El analizador y el analista" Barcelona Gedisa págs 17 y 18

12. Como afirma T. Sirvent (2004) las "instancias participativas de reorientación con los grupos sociales, son herramientas de validación del conocimiento científico de un valor epistemológica irremplazable" en Sirvent M. T.: (200). "La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina". Artículo inédito presentado para su publicación en la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras -UBA Agosto 2004 p.67.

13. Se atenderá a lo que Fernando Ulloa (1971) señala: "La actitud no normativa en la medida que uno se deja penetrar por los datos sin clasificarlos prematuramente, por supuesto uno empieza a experimentar sentimientos y uno empieza a pensar sus sentimientos (...) estoy hablando de lo que en psicoanálisis se conoce como contratransferencia" En Ulloa F.: Entrevista. Clase dictada en la Primera Escuela Privada de Psicología Social fundada por el Dr. E. Pichón - Rivière Ediciones cinco 7 de junio de 1971. mimeog. Pág 5

14. Tomo la noción de "vida cotidiana" de Pichón Rivière, "la vida cotidiana se manifiesta como un conjunto multitudinario de hechos, de actos, objetos, relaciones y actividades que se nos presentan en forma dramática, es decir, como acción, como mundo-en-movimiento. Son hechos múltiples y heterogéneos, de difícil clasificación en los que toma cuerpo y se patentiza en forma fragmentaria e inmediata a organización de la relación entre necesidades y metas". En Rivière, P. y Pampliega A. (1985) *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires. Nueva Visión.-

Para el análisis de los datos se toman aportes propios de la investigación cualitativa y clínica en especial, en tanto se considerará la singularidad del objeto de estudio, y el carácter irrepitible de los hechos; la inclusión de los niveles inconscientes en la operación de los fenómenos; la inclusión de la subjetividad del investigador y el reconocimiento de su incidencia e implicación concernientes a su humanidad. Como así también los modos de conocer del investigador y la necesidad del análisis de su implicación.¹⁰

La metodología incorpora el enfoque institucional en el análisis. El uso de este enfoque, implica hacer un abordaje que atiende a la complejidad de la realidad. Esto supone utilizar un marco referencial y conceptual diverso, que incluye a los procesos sociales, organizacionales, grupales e individuales, en por lo menos dos planos, uno manifiesto y otro latente. Lo que supone reconocer la existencia de niveles de significación que permanecen velados y que sólo se manifiestan por la intervención de dispositivos analizadores¹¹ (Fernández, 1996; 1997; 2006). Como así también los aportes del enfoque multireferencial de Ardoino (2005).

Se trabaja con la triangulación de datos provenientes de diferentes fuentes, obtenidos con distintos métodos. La recolección y el análisis de la información se llevarán a cabo con instrumentos y técnicas propias de la investigación cualitativa, desde un encuadre histórico -situacional- prospectivo.

Conforme con el enfoque institucional el proceso de investigación supone también una intervención. Las tareas realizadas en terreno se organizarán en base a momentos o etapas que implican la realización de actividades preparatorias para la inmersión en el campo, la recolección de información, el análisis y sistematización de datos empíricos, la elaboración de propuestas interpretativas, elaboración de materiales para presentar resultados y acompañar a los sujetos en su procesamiento, e instancias de devolución con las personas participantes en la investigación, a los efectos de validar la interpretación¹².

Se trabaja además en reuniones tutoriales con el director a los efectos de analizar y controlar los fenómenos de implicación y resonancia con el material; y se implementan las siguientes técnicas de investigación para la obtención de datos: entrevistas en profundidad de indagación operativa¹³ (individuales a docentes y personal más antiguo, y recientemente incorporado; y grupales a alumnos, padres y ex alumnos de ambos turnos); técnicas proyectivas (dramáticas, gráficas, verbales, etc.); observación densa de situaciones claves (vida cotidiana y aulas)¹⁴; estudio de documentación disponible; diario del investigador.

Avance de resultados

El caso de estudio. Su ubicación geográfica

Dicho estudio comprende la profundización del análisis institucional de una escuela, ubicada en un barrio próximo a una villa de emergencia, en la localidad de José León Suárez, que pertenece al distrito escolar de Gral. San Martín, Provincia de Buenos Aires.

La localidad se encuentra ubicada en la cuenca del Río Reconquista y presenta dos relieves, al norte, uno llano e inundable en las cercanías de su curso, lugar donde se encuentra, entre otros asentamientos, la Villa La Cárcova de la cual proviene gran parte del alumnado de la escuela. El espacio ocupado por dicha villa fue durante mucho tiempo un basural. Hacia el oeste, el terreno aumenta la altura en un área no inundable.¹⁵

15. En: [es.wikipedia.org/wiki/José_León_Suárez_\(Buenos_Aires\)](http://es.wikipedia.org/wiki/José_León_Suárez_(Buenos_Aires))

La cuenca mencionada presenta su más alto nivel de vulnerabilidad sanitaria a la altura del partido de San Martín, con altos porcentajes de concentración de sustancias químicas tóxicas, producto de los residuos sustancias de uso agropecuario, efluentes industriales y efluentes y residuos domiciliarios. Dichas sustancias (Cadmio, Cromo, Cobre, Plomo, Zinc) suelen ser absorbidas por inhalación, ingesta o contacto, con probabilidades de provocar efectos nocivos en la salud.¹⁶

La historia institucional. Breve relato según el testimonio de sus miembros

A partir de la reconstrucción de la historia institucional según el testimonio de los miembros de la escuela, hemos identificado ocho periodos que presentaremos de modo sintético a continuación:

- » Período Pre- Fundacional (1930-1946)
- » Período Fundacional y de Puesta en Marcha (1947-1954)
- » Período de consolidación y esplendor (1955-1976)
- » Período de crisis y desorganización (1977-1986)
- » Período de Reestructuración (1987-1992)
- » 2º Período de crisis y desorganización (1993-1994)
- » Pasado Reciente no mencionado (1995-2003)
- » Presente de cohesión y desarrollo (2004-2012)

La escuela primaria, comenzó a funcionar a partir de 1937 por iniciativa de padres y vecinos de la zona en los locales de la Sociedad de Fomento y atendía a los niños que vivían en el barrio, en su mayoría hijos de obreros inmigrantes españoles e italianos.

En 1947 se realizó la inauguración oficial de la Escuela y en el año 1954 la escuela comenzó a funcionar en su edificio actual, ubicado en un terreno lindero con dicha Sociedad.

Según el testimonio de los docentes, desde el año 1955 hasta 1976, se vivió un período de consolidación y esplendor, pero la “época de oro” de la escuela en el relato de sus protagonistas, se ubica entre 1970 y 1976. En ese momento, era una escuela “muy reconocida en el distrito” y se destacaba por el “intenso trabajo de los docentes” y por lo “ilustre” de sus egresados. Basada en el estudio de las disciplinas y las enseñanzas morales. El edificio brillaba y los alumnos tenían un aspecto impecable.

Entre los años 1977 y 1986, en la escuela se vivió una época de gran crisis y desorganización. Se produjo un crecimiento de la villa la C, ubicada a diez cuadras del establecimiento; conjuntamente con un aumento y cambio en la composición de la población que asistía a la escuela; se incorporó un turno intermedio; se produjeron varios cambios de dirección; y aumentaron los índices de deserción y de fracaso escolar.

Según el relato de sus protagonistas desde 1987 hasta 1992- se vivió un periodo de reorganización y puesta en marcha de un proyecto innovador, que intentaba demostrar la siguiente tesis: “Todos los niños pueden aprender y llegar a los mismos resultados, independientemente de su condición social, si se realiza el trabajo adecuado y se les da la estimulación que necesitan”.

La situación de “marginalidad extrema” según los testimonios de la directora y varios docentes, aparecía definida como un desafío personal y colectivo que se intentaba abordar del siguiente modo: Erradicación de la jornada reducida; Un cambio didáctico que implicaba la incorporación de los aportes de la teoría psicogenética y el uso del enfoque constructivista en la enseñanza, a desarrollar en dos etapas: 1º ciclo, área de lengua; 2º y 3º Ciclo, todas las áreas; Un cambio en el modelo institucional que implicaba mayor participación de todos los miembros de la comunidad educativa; mayor apertura de

16. Informe especial de la Defensoría del Pueblo de la Nación sobre la Cuenca del Río Reconquista. Primera parte. “OMBUDSMAN NACIONAL” año 2007.

la escuela a la población ; toma de decisiones compartidas; cambio de los sistemas normativos y de organización; mayor flexibilidad, libertad y creatividad, entre otros.

En el año 1990, según el testimonio de la directora, se produce un “incremento masivo de la pobreza que afecta a docentes y alumnos”. La dirección se abocó por completo al seguimiento de las obras de construcción de la nueva escuela, en un terreno ubicado en la villa la C. Los docentes manifestaban que se sentían abandonados por la dirección.

En Septiembre de 1992, se inauguró la nueva escuela. En octubre se trasladó el turno intermedio. Los docentes en su mayoría expresaban que se sentían agotados y muy descontentos con el nivel de aprendizaje logrado por los alumnos (aunque las observaciones de clases realizadas por la investigadora, con motivo de estas manifestaciones, evidenciaban lo contrario). Para el año próximo se proponían cerrar el comedor; atraer la matrícula del barrio y elevar el nivel de los objetivos curriculares. La directora anuncia su partida.

Con la partida de la directora NO la escuela atravesó por un segundo período de intensa crisis y desorganización (desde 1993 hasta 1994). Se profundiza el deterioro del edificio escolar. Conflictos entre docentes y la dirección. Se implementó la Reforma de la LFE. Al finalizar este período, la directora B. abandonó la gestión por enfermedad. La población del barrio no regresó

En el año 1994 asume la dirección una de las maestras que acompañó con una participación activa a la gestión de NO en el desarrollo del proyecto innovador. Desde 1995 hasta el año 2004 identificamos un “pasado reciente” muy poco mencionado en el que se produce un incendio en la escuela ocasionado por un ex alumno. Además, se producen modificaciones edilicias para implementar la EGB.

A partir del 2004 hasta el año 2012, observamos un “presente de cohesión y desarrollo” en el que se llevan adelante diversos proyectos colectivos, institucionales, de áreas integradas. Proyectos de articulación entre niveles.

Hay un cambio significativo positivo en el aspecto de la presentación de los alumnos. Hay un aumento de la población inmigrante de países limítrofes.

Desde los docentes y directivos, hay un alto grado de satisfacción por el trabajo colectivo realizado.

Como resultado de este estudio, se pudo observar: un muy llamativo nivel de producción en los trabajos (láminas, maquetas, cuentos, poesías, etc.) de los alumnos y los docentes, expuestos en las paredes y mesas ubicadas en los pasillos. La directora actual, maestra innovadora del primer ciclo en el año 1987, manifestó que hoy más que nunca se proponía recuperar el proyecto de lectura y escritura que siempre tuvo esta escuela y avanzar en el área de Ciencias Sociales y Naturales. Los niños y niñas muy prolijamente vestidos, peinadas con moños y hebillas llamativas, trabajaban en un clima tranquilo y ordenado; del mismo modo salían del aula para ir al recreo. Los maestros entrevistados, manifestaron que esta escuela era muy diferente a otras donde trabajaban: “hay compañerismo, todos te cuidan, hay mucha libertad. Los padres se preocupan, vienen cuando se los llama y te apoyan”. La directora afirma “somos como el ave fénix nosotros. Nos levantamos de las cenizas”, “la escuela se venía abajo, entonces nos planteamos: o la levantamos entre todos o nos hundimos todos. Y la levantamos...”.

Se estima próximamente el retiro de la Escuela Secundaria del edificio a raíz de las reformas implementadas por la nueva Ley Nacional de Educación, y se proyecta una escuela primaria de doble jornada, con talleres.

A Partir de estos análisis se abrieron nuevo interrogantes empíricos y teóricos: ¿En qué medida o aspectos cambió la población que asiste a la escuela? ¿A qué se deben estos cambios? ¿Qué papel jugó la escuela? ¿Cómo se caracterizó la relación escuela comunidad a lo largo del tiempo? ¿Qué sucedió con la Escuela creada en la villa? ¿Cómo transitó la crisis socioeconómica del 2001 y la reforma educativa implementada a partir de la ley federal? ¿Cómo es esta organización-institución hoy? ¿Qué condiciones les permiten a los docentes llevar adelante mejor la tarea educativa? ¿De qué modo, la significación y representaciones que adquiere el objeto de trabajo en la cultura escolar se vincula con la modalidad de llevar adelante la tarea primaria de la organización? ¿Qué respuestas dan sus educadores a las configuraciones críticas que provienen del contexto? ¿En qué situaciones la condición social desfavorecida y de marginalización del objeto de trabajo parece resultar intolerable y obtura la posibilidad de llevar adelante la tarea educativa y en qué condiciones es posible realizarla? ¿Cómo resuelven el contraste entre el modelo de alumno ideal y el alumno real? ¿Cómo se produce la modificación del modelo de alumno y se abren caminos instituyentes? ¿Qué función cumple esta escuela en la vida de estos niños?

Otros resultados de interés

En este brevísimo relato de casi 70 años de historia institucional, parece interesante destacar que los momentos de crisis más significativos en la vida de la escuela, se producen en la década del 70 y en la década del 90. Décadas en las que acontece el proceso de implementación y profundización del modelo neoliberal; la caída del estado de bienestar; el corrimiento del rol del estado como garante de la educación y el discurso de deslegitimación del trabajo docente y de la escuela, sobre el que se sustentaba la reforma de la ley Federal. de Educación.

En la década del 70¹⁷ se implementó la propuesta neoliberal, especialmente mediante dictaduras y terrorismo de Estado en Latinoamérica, impulsadas por el Fondo Monetario Internacional. La concepción de una ciudadanía universal, garantizada por el Estado, se transformó en una igualdad ejercida por y en el mercado, sin intervención del Estado y de acuerdo con las habilidades y competencias de cada uno. A partir del desmantelamiento del Estado Keynesiano, se establecieron las bases para una sociedad civil despolitizada, con una fuerte impronta en la iniciativa privada, donde prima el interés individual por sobre el crecimiento y bienestar social. (Redondo P: 2004).

La Política Educativa implementada en la Provincia de Bs. As. entre 1976 y 1983, expresaba de modo descarnado esta situación. Cuando asumieron a principios de 1976, la gobernación el general brigadier (retirado) Ibérico M. Saint Jean y su ministro de economía, hacían referencia al “exceso de empleados públicos”. Saint Jean afirmaba que la solución estaba en adoptar políticas de “racionalización”, en consecuencia su ministro de educación el general de brigada (retirado) Ovidio Jesús Antonio Solari, ordena cerrar 795 escuelas primarias.

A este panorama se le agregaba que el plan de obras de infraestructura escolar fue mínimo debido a la disminución presupuestaria que sufrió el área educativa. La falta de escuelas se hacía más grave en la zona del conurbano bonaerense, especialmente en los distritos más poblados (Rodríguez, 2009).

Los docentes de la escuela afirmaban que en esa época “había alumnos por todos lados, la escuela parecía a punto de estallar, salían alumnos hasta por las ventanas, (...) la población había cambiado y nosotros no sabíamos que hacer con ellos. (..) Muchos maestros se fueron. La escuela era un desastre”. En coincidencia con el período que hemos denominado “de Crisis y Desorganización”, primer impacto del contexto turbulento.

17. “Reciente al Golpe de Estado, se designan delegados militares en todas las direcciones y también se producen secuestros, desapariciones, represión, a docentes y alumnos. Comienza el control ideológico sobre el cotidiano escolar. En la Provincia de Buenos Aires se cierran 795 escuelas, supuestamente con el fin de disminuir el gasto educativo.” (EL CIERRE DE ESCUELAS Y EL DESPIDO DE MAESTROS COMOPOLÍTICA EDUCATIVA. Laura Graciela Rodríguez laura.rodrig@speedy.com.ar Universidad Nacional de La Plata - CONICET- Universidad Nacional de General Sarmiento, pág. 2)

18. En el año 1977 se promulga la Ordenanza 33652 de Osvaldo Cacciatore. Plan Integral de Erradicación de Villas Urbanas. En 1978 se crea el CEAMSE y se prohíbe el cirujeo. En 1990 se promulga el Decreto 1001 de Erradicación de Villas de Claudia Bello durante la Intendencia de Carlos Grosso. Se produce un aumento de cartoneros y quemeros. De 1999 a 2007 circula el Tren Blanco.

19. En una enunciación cronológica la línea aporta como fundamento los resultados de las siguientes seis investigaciones: "Dinámicas en la educación del niño pequeño: El caso de 10 escuelas infantiles de la ciudad de Bs. As." (1992-1994) Programa Instituciones educativas- IICE y Secretaría de Investigación MCBA (Financiamiento de esta última) (continúa en página 59)

20. Ver informe final UBACYT TF124 (2001-2003). Prof. Lidia Fernández

21. "La pobreza y la indigencia por insuficiencia de ingresos (esto es, por no acceder a una canasta de bienes y servicios mínimos en el primer caso, y ni siquiera a una canasta de alimentos en el segundo) pasaron del 5% de pobreza, y una indigencia marginal a de principios de 1970 a un 26,3% y 7% respectivamente en 1983. (...) la erradicación de las villas del centro de Buenos Aires y otras ciudades en estos años significó que se expandieran numerosos barrios marginales tan o más pobres en los anillos más alejados de esas urbes." (continúa en página 59)

22. Los aportes de R. Castel (1991) son altamente significativos para diferenciar y definir las diferentes zonas de cohesión social. El autor delimita: una zona de integración, una de vulnerabilidad y una de exclusión, señalando que con el crecimiento y ampliación de la zona intermedia de vulnerabilidad se profundiza la última zona. Definida la vulnerabilidad, por la precarización laboral, falta de trabajo estable, condiciones educativas, psicológicas y la ausencia de un tejido social que represente un sostén relacional; Castel advierte sobre el riesgo de definir la exclusión como un estado y no como un proceso sobre el cual se debe influir con antelación.

23. En materia educativa se da la aplicación de políticas que siguen las recomendaciones del Consenso de Washington (1989). El año 1992 se completó el proceso de transferir los establecimientos educativos nacionales a las provincias. Ley de transferencia educativa (24.048). Proceso que comenzó en la dictadura militar en los años 1978-1979. En el año 1993 se sanciona la Ley Federal Educación (reforma de arriba de hacia abajo; esto es, sin diagnóstico previo y sin consenso entre los protagonistas) (continúa en página 60)

Una nueva geografía se dibujo tras el despliegue del flujo globalizador, consolidado en la década de los 90. En las grandes ciudades latinoamericanas es posible distinguir, rápidamente, los dos polos que caracterizan el escenario actual: por un lado, las zonas de opulencia con sus grandes shoppings, restaurantes caros, hoteles de lujos, finas boutiques, y, por el otro, las villas miseria, favelas, asentamientos cada vez más pobres, y aislados (De la Vega, 2008).

En la dicotomía centro-periferia, la ubicación denota no sólo la localización geográfica sino que se traduce en posibilidades de acceso al trabajo, a los servicios básicos y a derechos como la educación, la salud y la cultura. Históricamente lo marginal se asoció a lo periférico, vinculándolo a las carencias y acentuado los rasgos negativos de los procesos de marginación. La segregación territorial es la continuidad de la marginación social y cultural. El ambiente determina la conducta de quienes lo habitan; la zona estigmatizada degrada simbólicamente a quienes la habitan. Esta concepción topográfica también se traslada a la denominación de las escuelas: marginales, de alto riesgo, de población vulnerable, etc. (Redondo, 2004).

José León Suárez no permanece ajena a estas transformaciones. La configuración barrial de la localidad se modifica como consecuencia del crecimiento de la Villa la Cárcova, a raíz de los decretos promulgados para la erradicación de villas de emergencias ubicadas en la Capital Federal, y las sucesivas olas migratorias de poblaciones afectadas por las sucesivas crisis económicas.¹⁸

Tanto este caso, como otros casos estudiados en diversas investigaciones desarrolladas en el marco del Programa de Investigación Instituciones Educativas del IICE-UBA¹⁹, nos han permitido afirmar que "(...) existen hechos que funcionarían como organizadores de la dramática social de la población que atienden estas escuelas. Los incrementos poblacionales abruptos de las sucesivas migraciones externas e internas de población marginalizada, la pérdida de fuentes de trabajo y el empobrecimiento progresivo, agravado por la inmigración de los jóvenes producen intensos sentimientos de invasión y despojo. La mayor parte de las escuelas del caso funcionan orientadas a controlar la tensión que provoca el impacto de estas condiciones"²⁰

Conjuntamente con estos procesos de cambio estructural, y de re configuración social y geográfica, en ambas décadas, se registraba un incremento masivo de los índices de pobreza²¹ que afectaba tanto a los alumnos como a los docentes de la escuela, empujándolos a niveles cada vez más extremos de exclusión social.²²

Los docentes se sentían "peligrosamente cerca" de los niños que atendían, mientras que los alumnos, se veían desplazados, cada vez más de una situación de pobreza, a una situación de miseria e indigencia.

En este sentido nos decía una maestra en el año 1992:

Yo hace más de treinta años que estoy acá. La escuela cambió mucho.... antes era distinto, era otra cosa, los alumnos no venían como vienen ahora, era una pobreza digna, y después el maestro jera un señor!, un modelo para el chico. Ahora vienen de cualquier manera, desarreglados, en zapatillas, no sé, creo que ya es cualquier cosa. El maestro se empobrece más cada día...No sé dónde vamos a terminar.

Esta situación se veía fuertemente agravada en la década del 90, por el discurso oficial que deslegitimaba la importancia de la escuela pública y el conocimiento de los docentes.²³ La combinación de estas circunstancias, ente otras, llevó a estos maestros a abandonar la innovación implementada entre 1987 y 1992; reingar sus resultados; intentar recuperar la población infantil que provenía del barrio, "elevando el nivel de los objetivos"; y anhelar la vuelta a un pasado idealizado.

La línea de investigación, Dinámicas Institucionales en Situaciones Críticas²⁴ sostiene como tesis que “las escuelas entran en configuraciones críticas, cuando se dan simultáneamente: cambios y crisis social que afectan al objeto de trabajo y ponen en cuestionamiento, su valor, su misión, su importancia; conmoción de los modelos institucionales, dudas sobre su validez y adecuación técnica de su modo de acción. Esto produce perturbaciones en las relaciones, quiebre de las expectativas mutuas y estados subjetivos de ansiedad, pérdida de sentido en la tarea y la pertenencia.”²⁵

El cambio en las condiciones de vida y las características de la población infantil que atiende la escuela parece ser una de las cuestiones más difíciles de procesar: Educar-Violentar a un niño-medio social dañado; Transformar al niño-medio social en un niño-alumno; y Aceptar-amar a este nuevo niño. Concentran la mayor preocupación de los docentes del caso a partir de mediados de la década del 70.

No se trata de controlar el temor a dañar al niño en formación, sino de estar frente a un niño dañado y a una posibilidad de reparación en duda, cuando no imposible. Esto produce un intenso sufrimiento en el sentido de R. Kaës (1989), y aumenta el riesgo de sobre-implicación o enajenación defensiva.

La condición básica que es depositaria de ansiedad, parece desplazarse de las condiciones institucionales de establecimiento (espacio, tiempo, currículo, etc.), a las condiciones sociales, invistiendo al alumno (el sujeto que trae el medio a la escuela) de los elementos de daño y peligrosidad que amenazan la identidad del maestro. De modo tal que atender al niño medio-social y convertirlo en niño alumno-escolar, concentra la mayor producción en las entrevistas.²⁶

La percepción de un niño hambriento, sucio y despojado de cuidados, reviven ansiedades y temores muy arcaicos, que provienen de la más temprana infancia, y que han quedado disponibles en los niveles más profundos del psiquismo: el miedo al abandono, la desprotección, el rechazo, el ataque, la indefensión, la pérdida y la muerte.

Tolerar estos sentimientos no es algo sencillo, y más aún cuando los maestros se encuentran ellos mismos en una situación vulnerable. En respuesta a esta situación, muchas veces los docentes ponen en funcionamiento múltiples mecanismos defensivos individuales y sociales: la evitación del contacto prolongado, la construcción de ideologías justificadoras de la acción, la no percepción de ciertos aspectos de la realidad, entre otros. A Silva (2001). La renegación de los logros obtenidos en la alfabetización de los niños durante la implementación de la innovación entre 1987 y 1992 pone en evidencia la predominancia de estos mecanismos.

Entre los componentes ideológicos que aparecían con mayor frecuencia en la racionalización de la dificultad, por parte de los docentes de este caso, encontramos: la falta de sentido de enseñar disciplinas frente a la imposibilidad de contribuir a la movilidad social de los niños, “nunca van a dejar de cartonear. Nunca van a salir de la villa”; conjuntamente con la consideración de las funciones de protección y cuidado como no propias de la tarea profesional, acentuando la dicotomía entre “lo asistencial y lo pedagógico”.

En ambas décadas se consolidó la tendencia a un funcionamiento institucional de tipo regresivo que se caracterizaba por: la pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, identificar necesidades y problemas y explorar líneas alternativas de solución, aumento de conductas impulsivas y prejuiciosas, deterioro de las comunicaciones instrumentales y aislamiento progresivo del contexto. (Fernández, 1994).

Esta situación devendrá como lo señala Kaës, R. (1988) un alto monto de sufrimiento institucional proveniente de la imposibilidad de llevar a cabo la tarea primaria de

24. Esta Línea, dirigida por la Prof. Lidia Fernández, se inició en el IICE-UBA en el 1986 con el UBACYT AA-100 1986-1990: “Dinámica y dramática de cátedras universitarias frente al impacto de los grandes números”, busca: Comprender el movimiento institucional de los grupos y organizaciones educativas que trabajan en condiciones críticas y/o atienden poblaciones en condiciones sociales e institucionales críticas. Analizar las condiciones del desarrollo o deterioro de los vínculos, del sostén de la tarea institucional primaria y de la capacidad de estos grupos y organizaciones para generar o acompañar movimientos instituyentes orientados hacia la transformación de tales condiciones. Identificar diferentes impactos de la experiencia escolar en las biografías de sujetos que se involucran en tales movimientos. Para mayor información ver Anuario IICE 2011.

25. Ver informe UBACYT TF 114 -2008-2010. Prof. Lidia Fernández.

26. Ver informe final UBACYT TF124 (2001-2003). Prof. Lidia Fernández

educar, no sin consecuencia para los sujetos. Es bien conocido por todos el alto índice de ausentismo docente por afecciones menores y de pedidos de traslados en este tipo de escuelas (Silva, 2001).

El análisis de los materiales hasta el momento procesados, nos permite advertir periodos intermedios ubicados entre los años 87 y 2004 en adelante, durante los cuales la escuela ha podido superar las sucesivas crisis, y organizar su funcionamiento en torno a un proyecto educativo que procura recuperar contenidos valiosos de sus mandatos fundacionales y reformularlos a la luz de las nuevas demandas que le plantea el contexto.

Los límites de este artículo no nos permitirán profundizar el desarrollo de los procesos de crisis y recuperación institucional, y las condiciones internas y externas que los posibilitan.²⁷

27. Esta temática se aborda específicamente en la investigación de tesis doctoral: "Dinámicas Institucionales en Escuelas de Alto Riesgo con especial referencia al impacto del objeto de trabajo en la realización de la tarea primaria" que desarrollo actualmente con sede en el IICE-UBA, bajo la dirección de la Prof. Lidia Fernández.

No obstante me parece interesante destacar algunos rasgos de la cultura y el estilo institucional, identificados en los años 2011-2012, que se han ido desarrollando a lo largo de la historia institucional, y que se vinculan de modo relevante con el aprendizaje de los alumnos. Estos rasgos son: la conformación de un colectivo educador (trabajo en equipo colaborativo, liderazgo compartido), la configuración de una organización de aprendizaje ("todos pueden aprender, formarse, desarrollarse"), la valoración del trabajo (creativo y gratificante), la valoración del cuidado (sensibilidad a las necesidades del otro y trato con deferencia y respeto), la aplicación de una política educativa situada (adaptación de los lineamientos de la política educativa a las características, proyecto y necesidades de la escuela); enseñanza no homogénea (que atiende a diferentes niveles de aprendizaje), diversidad de proyectos (institucionales y didácticos por áreas y de áreas integradas, entre diferentes niveles de enseñanza, recreativos con la comunidad.

Entre otros rasgos como, alto grado de pertenencia - permanencia del personal; equilibrio entre libertad-autonomía-control en torno a las actividades; elevado nivel de organización-flexibilidad en el funcionamiento; alto grado de creatividad en el uso de los recursos existentes.

Sustentados por fuertes mecanismos de socialización a través del diálogo y un profundo amor a los niños y al trabajo, que versa desde el origen de la escuela y sus fundadores.

A modo de cierre

Reformular los modelos, los modos de enseñar y generar condiciones que hacen de esta escuela un espacio donde la educación es posible, ha sido un trabajo sostenido de estos docentes a lo largo del tiempo, que vale la pena ser estudiado.

El caso pone de relieve el potencial instituyente de la escuela- sin negar el intenso sufrimiento que esto supone- frente a las adversidades tanto internas como externas.

Por último, el estudio también muestra con fuerte evidencia el efecto que han tenido sobre la escuela y las personas, la implementación de ciertas políticas económicas, sociales y educativas; conjuntamente con los rasgos y las condiciones organizacionales e institucionales, que posibilitaron los movimientos de recuperación institucional frente a las sucesivas crisis.



Notas

- 19 En una enunciación cronológica la línea aporta como fundamento los resultados de las siguientes seis investigaciones: “Dinámicas en la educación del niño pequeño: El caso de 10 escuelas infantiles de la ciudad de Bs. As.” (1992-1994) Programa Instituciones educativas- IICE y Secretaria de Investigación MCBA (Financiamiento de esta última); “Análisis del Proyecto de enseñanza media semipresencial para zonas rurales *Estudio de la organización central, la dramática social y dinámica de inserción y funcionamiento en estudios intensivos de caso en 3 de los 10 núcleos rurales*.-Provincia del Chubut. Argentina” (1993-) A demanda y financiado por el Consejo Federal de Inversiones (CFI); “Dinámicas institucionales en condiciones críticas: El caso de las 13 escuelas primarias de un Distrito urbano marginal de la ciudad de Bs. As.” (UBACYT TF 461998 2000. “Dinámicas institucionales en condiciones críticas: El caso de las 13 escuelas primarias de un Distrito urbano marginal de la ciudad de Bs. As. *el impacto sobre las prácticas*” (UBACYT TF 124 2001 --2003) -“Dinámicas institucionales en condiciones críticas: condiciones asociadas al sostén o deterioro de la tarea institucional primaria : el caso de una pequeña comunidad isleña aislada (I-EC) -(UBACYT TF 214 2004-2007) que incluyó 2 años de estudio de la comunidad, 2 años dedicados a los estudios institucionales de todas las escuelas existentes, la Biblioteca pública y el Museo , “ Educación y movimientos instituyentes en condiciones socioinstitucionales críticas. Estudio de trayectorias individuales y grupales en una pequeña comunidad isleña aislada.” (UBACYT TF 114 -2008-2010) dedicado a la profundización de los hallazgos a través de historias *de vida a vecinos y reconstrucción de trayectorias de grupos intervinientes en respuestas colectivas frente a situaciones críticas*. Dinámicas institucionales en escuelas que funcionan en contextos de pobreza; con especial referencia al objeto de trabajo y su impacto en la realización de la tarea primaria. (UBACYT GF. 2011- 2014). Dirigidos por L.M.Fernández- Ver Informe finales de los equipos de investigación en cada caso. (En página 56)
- 21 “La pobreza y la indigencia por insuficiencia de ingresos (esto es, por no acceder a una canasta de bienes y servicios mínimos en el primer caso, y ni siquiera a una canasta de alimentos en el segundo) pasaron del 5% de pobreza, y una indigencia marginal a principios de 1970 a un 26,3% y 7% respectivamente en 1983. (...) la erradicación de las villas del centro de Buenos Aires y otras ciudades en estos años significó que se expandieran numerosos barrios marginales tan o más pobres en los anillos más alejados de esas urbes.” Romero, J. L. *El Proceso 1976-1983*. Págs. 181: “(...) En octubre de 1990 la pobreza había ascendido de un 33,6% en 1987 a un 47%, acompañando esta inequidad material con una desigualdad simbólica y política, tal como señala Novaro: “se instaló la idea de que la sociedad era desigual por naturaleza y que ello obedecía a la fuerza de las cosas...”. [1] El fervor neoliberalista de aquellos tiempos permitió penetrar esta idea sin mayores cuestionamientos. - Novaro, M. (2010) *Menemismo y reforma del mercado*. Pág. 226: “(...) En 1994 se sextuplicó el crédito al consumo y creció el crédito hipotecario, beneficiando a la industria de electrodomésticos, automóviles y a la construcción. La inversión ascendió de un 14,2% (1990) a un 23,2%(1994). El desempleo disminuyó en un comienzo pero luego subió al 9,9% en mayo de 1993. La pobreza llegaría al mínimo del 16,1% en 1994...”. -- Novaro, M. (2010) Ob. Cit. Págs. 242-247: “(...) A su vez, consecuencia del desempleo y el subempleo sostenido y en aumento, provocado entre otras cosas por la promoción de las privatizaciones y la flexibilización laboral, el porcentaje de población por debajo de la línea de pobreza pasó del 24,8% en octubre de 1995, al 27,9% en 1996, llegando a un 29,7% en 1998...”. Novaro, M. (2010). Ob. Cit. Págs. 258: “(...) Las protestas sociales no tardaron en ocupar el escenario aludiendo a que los costos de la crisis lo pagaban los más débiles, lo cual no estaba lejos de la realidad: la economía había ingresado nuevamente en recesión, la desocupación alcanzaba un nuevo récord en el

2001 llegando a un 19%, acompañando un aumento de la pobreza a un 35,4%. (Novaro, M. (2010) Pág. 275). Como presenta Novaro, una de las manifestaciones más angustiantes de la pobreza en esos tiempos fue la presencia de un “ejército de cartoneros” compuesto por niños y adultos, mujeres y ancianos que por las noches buscaban en la basura de los barrios acomodados o zonas comerciales materiales reciclables para poder vender, “restos de alimentos o cualquier otra cosa que los ayudara a sobrevivir.”[2] Novaro, M. (2010) Pág. 282 Este periodo coincide en la historia de la escuela con un pasado reciente no mencionado. (En página 56)

- 23 En materia educativa se da la aplicación de políticas que siguen las recomendaciones del Consenso de Washington (1989). El año 1992 se completó el proceso de transferir los establecimientos educativos nacionales a las provincias. Ley de transferencia educativa (24.048). Proceso que comenzó en la dictadura militar en los años 1978-1979. En el año 1993 se sanciona la Ley Federal Educación (reforma de arriba de hacia abajo; esto es, sin diagnóstico previo y sin consenso entre los protagonistas). La Ley de flexibilización laboral también afectó a los docentes. Surge la necesidad de aumentar el puntaje para conservar el trabajo. Sistema de acreditación institucional. En el año 1997, la Carpa Blanca emerge como símbolo de la educación pública, y como cristalización de las distintas huelgas que se venían desarrollando. Salarios atrasados y el impacto de la implementación de la reforma. Desplazamiento de las familias al sector privado en los servicios de la salud y educación. Expansión de la educación privada. (En página 56)

Bibliografía

- » Bauman, Z. (2005). *“Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias”*. Buenos Aires, Paidós.
- » Bleichman, S. (2002). *“Dolor país”*. Buenos Aires, Del Zorzal.
- » Bleichman, S. (2008). *“Violencia social – Violencia escolar”*. Buenos Aires, Noveduc.
- » Castel, R. (1991). *“La dinámica de los procesos de marginación: de la vulnerabilidad a la exclusión”*. Texto de la conferencia presentada en el Espacio Institucional. Versión mimeog. Buenos Aires.
- » Castel, R. (1995). *“De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”*. Archipiélago no 21, Barcelona.
- » Dejours, C. (1992). *“La banalización de la injusticia social”*. Buenos Aires, Hvmánitas.
- » Fernández, L. (1994). *“Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas”*. Paidós, Buenos Aires.
- » Fernández, L. y equipo de investigación (2001-2003). *Dinámicas institucionales críticas condiciones asociadas al sostén o deterioro de la tarea institucional primaria. Informe de avance. UBACYT.*
- » Fernández, L. y equipo de investigación (2004-2007). *Dinámicas institucionales críticas condiciones asociadas al sostén o deterioro de la tarea institucional primaria. Informe de avance UBACYT.*
- » Ferrando, J. (1997). *Niños en situación de pobreza y aprendizajes escolares. Programa de mejoramiento de los aprendizajes en las escuelas públicas urbanas de contextos desfavorables. Administración Nacional de Educación Pública. República Oriental del Uruguay.*
- » Fernández, L. (2002). *“Dinámicas institucionales en situaciones críticas: el impacto sobre las prácticas educativas con niños sometidos a maltrato y extrema marginalización social”*. En *Revista del IICE*, FFyL UBA-Miño y Dávila, AÑO 10, N° 20, Buenos Aires, Diciembre de 2002.
- » Fernández, L. (2011). *“Pensando las instituciones en el análisis de trayectos de investigación: Sobre ‘Dinámicas institucionales en condiciones críticas’”*. En Romo Beltrán, R.M., Rodríguez Batista, M. (coord.), *Estudios socioinstitucionales. Trayectorias, implicación y métodos*. Guadalajara, Jalisco, México: Acento.
- » Fernández, L. (2011). *La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa “Instituciones educativas de UBA”*. En *Revista PRAXIS Univ de La Pampa – Año 2011 N° 14*. 66-76.
- » Freire, P. (1970). *“Pedagogía del oprimido”*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Forni, F. H., Gallart, M. A., Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *“Métodos cualitativos II. las prácticas de la investigación”*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- » Novaro, M. (2010). *“Historia de la Argentina 1955-2010”*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Puiggrós, A. (dir.) (1997). *Historia de la Educación en la Argentina. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna.
- » Redondo, P. (2004). *“Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación”*. Buenos Aires, Paidós.

- » Romero, L. A. (2001). "Breve historia contemporánea de la Argentina". Segunda Edición. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Silva, A. M. (2001). "La afectividad del docente y su papel en las escuelas que atienden población en situación de pobreza". En *Revista Espacios*, publicación especializada en Análisis Institucional y Educación. UNPA, No 21, año VII.
- » Silva, A. M. (2001). "La escuela en contextos de pobreza. Aportes de la investigación educativa", *Revista del IICE*, FFyL UBA- Miño y Dávila, AÑO 10 N° 18, Buenos Aires, Agosto de 2001.
- » Silva, A. M. (2003). "Dinámicas institucionales en escuelas de Alto riesgo. Con especial referencia al vínculo docente alumno, y su impacto en la realización de la tarea primaria". Informe de avance. Tesis doctoral.
- » Silva, A. M. (2004). "Una mirada ecológica del cambio en la organización: el caso de la escuela x de la provincia de Buenos Aires" Ponencia presentada en Encuentro 2004: Prácticas institucionales de investigación e intervención en educación. Acerca de la singularidad de los enfoque institucionales. Cátedra Análisis institucional de la escuela y de los grupos de aprendizaje. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Silva, A. M. (2010). "La escuela en contexto de pobreza. Nuevos desafíos para los educadores" y "Educación y Subjetividad en contextos de pobreza" en "Compromiso docente, escuela pública y educación en contextos de pobreza", A Gases y R. Marta, Rosario Santa Fe, Homosapiens.
- » Silva, A. M. (comp.) (2009). *Fernando Ulloa. Una aproximación a su pensamiento*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- » Sirvent, M. T. (2001). "Universidad, ciencia e investigación en educación: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina". En *Revista de la Biblioteca del Congreso de la Nación: Pensar la ciencia*, Nro. 121. Año 2001-2002. 9-27.
- » Sirvent, M. T. (2003). "La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina". Artículo inédito presentado para su publicación en la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras -UBA Agosto 2003.
- » Sirvent, M. T. (2005). "La educación de Jóvenes y Adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina". En *Revista Brasileira de Educação*. Anped (Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação) N°20. 37-49.
- » Sirvent, M. T. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Segunda Edición ampliada. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus.

Ana María Silva

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, doctoranda en Educación por la FFyL (UBA). Profesora a cargo del Seminario "La escuela en contextos de pobreza" Aportes de la investigación educativa. Prof. Adjunta de la Cátedra Análisis Institucional de la Escuela y de los grupos de aprendizaje. Directora del Proyecto: Dinámicas institucionales en escuelas que funcionan en contexto de pobreza. UBACYT 2011-2014 GEF, con sede en el IICE de la UBA, en el marco del Programa de Investigaciones Instituciones Educativas, dentro de la línea Dinámicas Institucionales en Situaciones Críticas.