

“DINÁMICAS ESCOLARES EN CONTEXTOS DE POBREZA” CON ESPECIAL REFERENCIA AL OBJETO DE TRABAJO, NIÑXS DE SECTORES MARGINALIZADOS, Y SU IMPACTO EN LA REALIZACIÓN DE LA TAREA PRIMARIA

"SCHOOL DYNAMICS IN CONTEXTS OF POVERTY" WITH SPECIAL REFERENCE TO THE OBJECT OF WORK, CHILDREN FROM MARGINALIZED SECTORS, AND ITS IMPACT ON THE REALIZATION OF PRIMARY SCHOOL HOMEWORK

Ana María C. Silva¹

62amsilva@gmail.com

Recibido: 29/11/2022. Aceptado: 28/03/2023

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 vulnerables² 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 Prof. Ana María C. Silva: Doctoranda en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Directora de Tesis y de Estudio, Dra. Lidia M. Fernández

² Según la denominación utilizada por se Secretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, para clasificar a las escuelas.

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 vulnerableⁱ 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.

Key words: School, Poverty, Dynamics

PRESENTACIÓN

En primer lugar, quiero agradecer muy especialmente a la Dra. Marta Reinoso y a su equipo de trabajo, por la sostenida iniciativa de organizar la segunda Reunión Científica-Internacional del Grupo Interdisciplinario Investigadores y Extensionista en Análisis Institucional de las Prácticas Sociales y Pedagogías Alternativas. Y en particular, por este espacio de encuentro, destinado a compartir las tesis de posgrado entre colegas.

Considero que la organización de este tipo de eventos, hoy cobra mayor relevancia, a raíz de la magnitud de las vicisitudes que todos debemos enfrentar, muchas veces en contextos organizacionales que retiran las apoyaturas a los sujetos y grupos, dejándolos a la intemperie en la realización aislada y sobre esforzada de sus trabajos. Y por el impacto crítico que ha tenido la pandemia COVID 19, que ha operado como un analizador devalando de modo amplificado problemáticas pre-existentes que atentan contra la vida del planeta.

Se trata de un trabajo de investigación que me acompaña por casi 32 años con la misma directora, La Prof. L. Fernández que nunca me soltó la mano a pesar de los infortunios de la vida, y que me implicó 3 reinscripciones 1998, 2011 y 2021, con las sucesivas reformulaciones del proyecto a medida que avanzaba en los resultados. Es decir un trabajo en profundidad sobre un mismo caso, que me permitió comprender a fondo algunos fenómenos, y que es contrario a lo que se espera actualmente, que uno se doctora pronto y que eso le permita avanzar en la carrera académica. En este caso el trabajo se finalizará próximo al cierre de mi carrera académica.



Este documento presenta los avances desarrollados en el Plan de Tesis aprobado y en el Documento de Tesis en elaboración, correspondiente a los estudios de Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA durante los años 1998 - 2022. El trabajo realizado, se basa en un estudio de caso, sobre el tema de Las dinámicas escolares en contextos de pobreza. Con especial referencia al objeto de trabajo -niñxs de sectores socialmente marginalizados- y su impacto en la realización de la tarea primaria.

Para su elaboración se han tenido en cuenta las recomendaciones establecidas por el comité organizador de esta Reunión Científica.

Noticias sobre la investigación de tesis

La investigación de tesis se propone específicamente avanzar en la comprensión de las dinámicas institucionales de escuelas que atienden poblaciones vulnerables³, y logran aprendizajes en términos de resultados, en un marco de inclusión social.

Nuestro interés se concentra, en describir y comprender estas dinámicas, 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. Con especial referencia al objeto de trabajo –niñxs de sectores socialmente marginalizados- y su impacto en la realización de la tarea primaria⁴.

Se trata de un estudio de caso en profundidad, que abarcó casi más de veinte años organizados en dos períodos de estada en terreno: El primero en el año 1992 y el segundo en el año 2012-2018; en una escuela primaria de Alto Riesgo ubicada en José León Suarez, perteneciente al Distrito Escolar del Partido de Gral. San Martín. Provincia de Buenos Aires. Seleccionada a través de la técnica del informante clave.

Para su realización se toman aportes de la investigación cualitativa y clínica en especial. La metodología incorpora el enfoque del Análisis Institucional, con un abordaje Histórico y Situacional en el análisis comparativo de la información obtenida en ambos períodos.

Parte I. El problema, su ubicación en el campo del conocimiento sobre la temática y la metodología utilizada.

Antecedentes

Un recorrido por los antecedentes que dieron origen a esta investigación de tesis, en el marco del Programa Instituciones Educativas IICE-UBA⁵, nos remonta ineludiblemente a mi

³ Según la denominación utilizada por la Secretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, para clasificar a las escuelas denominadas anteriormente de Alto Riesgo. Las escuelas que trabajan mayoritariamente con población afectada por pobreza estructural.

⁴ Entendiendo por tarea primaria aquella que le otorga especificidad y que la organización-institución debe realizar para garantizar su subsistencia. En el caso de la escuela se trata de los procesos de enseñanza- aprendizaje y educativos.

⁵ “*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

–“*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 46 1998- 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 T F 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):2 años de estudio de la comunidad, 2 años para estudios institucionales de todas las escuelas, 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) Profundización de los

biografía personal, y a un interrogante que me surge a los 8 años de edad, cuando mi hermano ingresa a primer grado, y plantea dificultades para la adquisición de la lectoescritura, lo que paulatinamente se fue trasladando como rechazo, a otros aprendizajes y a la escuela en general.

La pregunta que me acompañó durante mucho tiempo, y fue orientando mis trayectorias de formación y profesional, (Bachillerato con orientación docente; Profesorado de Enseñanza Primaria; Lic. en Cs de la Educación ; Esp. en Psicopedagogía; Análisis Institucional y Psicopedagogía Institucional) , podría formularse de la siguiente manera: ¿Por qué no todos los niños aprenden?, ¿De qué depende el aprendizaje escolar?.

El planteo de esta problemática cobra mayor relevancia a partir de la observación que realizo a través de mi desempeño profesional, en diferentes roles e instituciones, al inicio de mi carrera, de ciertos fenómenos que se sucedían con reiterada frecuencia:

- a- Los estudiantes que no aprendían eran fuertemente rechazados por casi toda la comunidad educativa y en particular por su docentes y pares.
- b- La existencia de un elevado porcentaje de estudiantes con “problemas de aprendizaje y de repetidores reincidentes, en especial en las escuelas primarias que trabajaban con poblaciones vulnerables, había provocado la creación y emergencia de una serie de subestructuras y roles internos y externos a la escuela (EOE; GABINETE Psicopedagógico; maestro particular, maestro recuperador; tutor). En general se esperaba de ellos ayuda para lograr el aprendizaje de estos estudiantes.
- c- En el caso particular de los EOE la experiencia mostraba que cuando la dinámica institucional incluía el rechazo señalado en a-, su posibilidad de acción quedaba fuertemente limitada.⁶

A partir de estos interrogantes surgen, las primeras investigaciones sobre los Equipos de Orientación Escolar (Becas CONICET 1988- 1992); Cuyo propósito central era avanzar, a través del estudio exploratorio de caso a realizarse en dos etapas⁷, en la comprensión de la dinámica del funcionamiento escolar de diferentes estrategias de ayuda técnica, que tendían a mejorar la calidad educativa. Fue así que en el año 1990 se mantuvo el primer contacto con la escuela, que se convirtió en nuestro caso de investigación de tesis años posteriores, a partir de las entrevistas realizadas al los miembros del EOE, (etapa A) y en el año 1992, por la selección realizada por los inspectores de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar en el Distrito Escolar de General San Martín, para ser considerada como caso de estudio en la (etapa B); por su alto nivel de logros en términos de aprendizaje.

Los resultados⁸ más relevantes de esta investigación daban cuenta de que tanto para los maestros como para los equipos, las concepciones sobre el origen orgánico o emocional de la

hallazgos a través de historias *de vida a vecinos* y *reconstrucción de trayectorias de grupos intervinientes en respuestas colectivas frente a situaciones críticas*.

⁶ Resultados publicados en Encuentro 90. Investigaciones Educativas. Instituto de Cs de la Educación. Cuaderno de Investigación N° 11. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

⁷ Era una investigación de tipo exploratorio, que se llevó a cabo con la colaboración de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar en el Distrito Escolar de General San Martín, en dos etapas.

En la etapa A se realizaron:

Entrevistas a los miembros de los Equipos de Orientación, directivos, docentes, padres y alumnos.

Análisis de documentos producidos por los miembros de los Equipos de Orientación y la Dirección de Psicología.

En la etapa B se realizaría: un estudio comparativo de casos que consistiría en un diagnóstico institucional de dos escuelas que posean Equipo de Orientación Escolar y sean designadas por informantes clave como significativamente distintas en cuanto a sus rendimientos en término de fracaso (muy alto y muy bajo nivel de logro)

⁸ Publicados en:

dificultad, no se conmovían, al mismo tiempo que las condiciones institucionales de trabajo eran consideradas como inmodificables.

Esta situación los conducía a buscar los cambios casi siempre en términos personales. Los maestros intentaban que se cambie a los estudiantes, mientras que los equipos intentaban cambiar a los maestros.

Resultaba evidente que esta vía los condenaba a una reiteración continua y amplificada del fracaso. Ni la atención del alumno en el gabinete, ni la prédica oral breve al maestro sobre cómo tratar a los estudiantes, los conducía a una solución del problema.

Se generaba de este modo un alto monto de sufrimiento institucional, del alumno, del maestro y del equipo, que los impulsaba a reactivar nuevos mecanismos de renegación del sufrimiento, del maestro con respecto al alumno y al equipo, y del equipo con respecto al maestro, a los efectos de evitar la culpa asociada al fracaso.

Como consecuencia de esta situación, las relaciones quedaban atrapadas en un juego de proyecciones de la culpa y la impotencia, y de negaciones del sufrimiento del otro que obturaban el pensamiento sobre posibles alternativas de solución.

El avance de la investigación hasta aquí, había permitido una reformulación del problema sobre la base de un redimensionamiento del peso adjudicado a las diferentes variables en las interpretaciones más frecuentes.

Aparecía con mayor pregnancia el papel de las condiciones institucionales como obstáculos para la comprensión del problema y el papel obturador que la negación de este peso tiene sobre su solución.

La figura de un maestro que por ignorancia o rigidez era culpado del fracaso del niño, es reemplazado por la figura de un maestro que padece sufrimiento institucional intenso proveniente de tres fuentes:

- a) La dificultad para hacer bien su trabajo;
- b) La percepción de ser culpado por el fracaso del niño;
- c) La impotencia para hacer oír la voz de su sufrimiento y obtener ayuda.

El equipo debía abordar entonces un doble desafío, definir el problema en términos institucionales y encontrar las estrategias de intervención adecuadas.

-
- Silva, A. M. (1988). El análisis de las respuestas a las perturbaciones en el aprendizaje desde una perspectiva institucional. *Informe final de la beca de pre-iniciación-CONICET*
- (1990). Dinámicas escolares en escuelas de alto riesgo. *Informe de investigación*. CONICET.
- (1992). Inserción institucional de los equipos de orientación. *Informe de investigación*. IICE- Facultad Filosofía y Letras, UBA.
- (1992). Los Equipos de Orientación Escolar en la dinámica de los establecimientos educativos. *Informe final de la beca de iniciación-CONICET*.
-(1992). Inserción institucional de los equipos de orientación. *Informe de investigación*, IICE- Facultad Filosofía y Letras, UBA.
-(1994). La evaluación institucional y el tema del fracaso escolar: un planteo del problema. *Revista REDES*, (6).
-(1994). La evaluación institucional y el tema del fracaso escolar: la situación desde la perspectiva de los docentes (Directivos y Maestros). *Revista REDES*, 37 y 38.
- (1994). La evaluación institucional y el tema del fracaso escolar: la situación desde la perspectiva de los equipos técnicos. *Revista REDES*, (39).
-(1996). Inserción institucional de los servicios técnicos en el ámbito escolar. La dinámica alrededor del alumno desviante. *Congreso Internacional de Educación: Educación, Crisis y Utopías*. UBA. Facultad de Filosofía y Letras.
- (1997). Respuestas a las perturbaciones en el aprendizaje desde una perspectiva institucional. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (11).

Interrumpido el trabajo de esta investigación en el CONICET, por falta de respuesta a la continuidad de las becas y posterior cierre temporal del organismo, se optó por continuar con los estudios de doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Durante mi primera inscripción al doctorado en el año 1998, las investigaciones más decisivas en la selección de la temática de estudio, y que a su vez hacían mayor aporte a la comprensión de la temática de las dinámicas institucionales críticas y su impacto en los maestros y la realización de la tarea primaria, en un contexto de aumento casi masivo de la pobreza estructural eran: El Caso de Diez Escuelas Infantiles de la Ciudad de Buenos Aires, (1992-1994); y El Caso de las Trece Escuelas Primarias de un Distrito Urbano Marginal de la Ciudad de Buenos Aires. (1998- 2000).

Entre los principales resultados que arrojaban estos estudios, es interés central señalar para esta investigación de tesis, una serie de conjeturas centrales que destacaremos a continuación:

“(…) 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. (…)”⁹

“(…) 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; (…)

(…)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. (…)”¹⁰

Parecía importante entonces, avanzar con el estudio de un caso en profundidad, de una escuela que trabaje con poblaciones afectada por pobreza estructural, donde la educación y el aprendizaje fuera posible.

Por último, mencionaremos las investigaciones del Programa que contribuyeron al avance en la reformulación del problema durante la segunda inscripción al doctorado F.F. y L. UBA, en el año 2011. Se trata de: El Caso de Una pequeña comunidad isleña aislada, (2004-2010), en particular la noción de crisis y sus configuraciones.

⁹ Ver informe final UBACYT TF124 (2001-2003). Prof. L. Fernández

¹⁰ Ver informe final UBACYT TF124 (2001-2003). Prof. L. Fernández

La línea de investigación, Dinámicas Institucionales en Situaciones Críticas¹¹ 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.”¹²

Los avances en el análisis del caso de la investigación de tesis doctoral, habían permitido identificar un serie de períodos críticos en sus casi 70 años de historia institucional; parece interesante destacar que las etapas de crisis más significativas 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. Seguidos de momentos de recuperación del proyecto.

Profundizar el desarrollo de los procesos de crisis y recuperación institucional, y las condiciones internas y externas que lo posibilitan, se convertían en una cuestión central para avanzar en la comprensión de las dinámicas escolares en contexto de pobreza; y se abordarían específicamente en la segunda y última etapa de esta investigación de tesis.

Los interrogantes iniciales

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.

¹¹ 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 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.

¹² Ver informe UBACYT TF 114 -2008-2010. Prof. Lidia Fernández.

Siempre atentos como lo explicita Lidia Fernández (2007) a que si bien 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. “(...) 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.”

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 l@s niñ@s que habitan en los enclaves de la pobreza. Quienes encuentran, muchas veces en el espacio escolar, la única trama vincular que los sostiene y el último lazo de inclusión social que los sujeta. Para muchos de ell@s , el guardapolvo blanco opera como una marca, un símbolo que los diferencia y los incluye. Valoran la escuela como un medio de progreso social, como un espacio que los protege y los estimula, al mismo tiempo que los subjetiva y les otorga nuevas identidades. (Silva, A.: 2001); (Redondo, P.:2004).

El objeto de investigación. Su primera formulación teórica.

Sobre el objeto de investigación

Presentaremos ahora el objeto de investigación y su formulación teórica. Haremos referencia en primer lugar, a los primeros interrogantes y luego especificaremos la índole del problema planteado. Para lo cual nos adentraremos en el desarrollo de un planteo que va más allá de la perspectiva organizacional, incorporando la mirada institucional en sus diferentes niveles expresión y la perspectiva psicosocial en el análisis.

Relataremos como la investigación actual se propone avanzar en la comprensión de las dinámicas institucionales en las escuelas de “Alto Riesgo” o que atienden a poblaciones vulnerables¹³ y logran resultados en términos de aprendizajes significativos en un marco de integración social.

Pasaremos luego a presentar el problema de estudio y los interrogantes derivados.

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?

¹³ Según la denominación utilizada por la Secretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, para clasificar a las escuelas.

Especificaremos la índole del problema planteado, señalando que nos interrogamos no solo 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.

Desde una perspectiva institucional, abordaremos la institución como una formación cultural bifronte, que actúa como marco regulatorio del comportamiento social de los sujetos, internalizada en el sujeto social. La institución como formación cultural y psíquica. Y lo institucional como la dimensión que resulta del modo particular en que operan las instituciones, en cualquier ámbito de expresión de los hechos humanos (conglomerado social, organizaciones, grupos y sujetos).

Se trata de descifrar, el universo cultural, imaginario y simbólico, en términos de E. Enriquez (2000)¹⁴, en conjunción con las acciones y las 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.

Nuestro interés se orientará entonces, en describir y comprender 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. A los efectos de desentrañar los rasgos, las tramas, los resortes de una experiencia institucional que ofrece un plus de sentido para sus miembros; que funciona como territorio de expectativas; reconocimiento; y aprendizaje para los/as niños/as de sectores populares.

Como ya se explicitó el abordaje de esta problemática, se llevó a cabo través del estudio en profundidad de un caso trabajado desde el año 1991¹⁵. El hallazgo por el cual se seleccionó este caso, a través de la técnica del informante clave, fue que la escuela se caracterizaba por “trabajar con niños provenientes de sectores afectados por pobreza estructural y lograr buenos niveles de aprendizaje”.

Otra de las cuestiones más significativas, radica en la capacidad de interpelación institucional y su posibilidad de dar respuestas instituyentes a las condiciones críticas que provienen del contexto de pobreza y exclusión social, afectando con diferenciados niveles de intensidad a los niños y familiares que asisten a la escuela.

¹⁴ 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 prometiéndole 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, p.12).

¹⁵ En diversas instancias de investigación-formación: Beca de iniciación CONICET 1990; Beca de perfeccionamiento CONICET, 1991; Investigación doctoral interrumpida, UBA 1998; Trabajo de campo para los alumnos de la carrera de Cs. de la Educ. UBA, 2010.

Objetivos

En esta investigación, nos propusimos en una primera instancia abordar los mismos objetivos que en los estudios anteriores (1992- 1998), (los objetivos A, B, C, D que enseguida enuncio), con la finalidad de actualizar y profundizar la información y el diagnóstico disponible, para luego orientarnos a la formulación de objetivos específicos en relación con los procesos de crisis y recuperación institucional.

Objetivos iniciales: en procura del diagnóstico de base

- A) Actualizar y completar la descripción de 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) Actualizar y completarla descripción de 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. Actualizar y completarla descripción de las características de la comunidad de influencia.
 - 2. Actualizar y completar la reconstrucción de 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. Actualizar y completarla descripción de los mandatos sociales, fines y objetivos institucionales, a través de la información que dan los sujetos, los documentos e inferencias del investigador.
 - 4. Actualizar y completarla descripción del espacio institucional (características, usos, impacto sobre las personas) según la información que dan los sujetos e inferencias del investigador.
 - 5. Actualizar y completarla descripción de 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. Actualizar y completar la descripción de la dinámica institucional (tipos de interacciones mas frecuentes, aspectos que se codifican como “molestias, reacciones más 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. Actualizar y completar la descripción de 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 diferente 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. Objetivos específicos.

Objetivos específicos: En búsqueda de rasgos en la dinámica de los procesos críticos y de recuperación

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.

Estado del arte sobre el tema

En este apartado presentaremos el estado del arte sobre el tema, en un desarrollo sintético a título enunciativo.

Se hará referencia a todos los estudios que pudieran dar cuenta de los inicios, desarrollos y avances científicos relevantes sobre esta temática, desde sus orígenes hasta la actualidad, y en particular las producciones de esta última década; recurriendo a textos, artículos, ponencias, resultados de investigaciones, resultados de experiencias o evaluaciones referidas al tema en cuestión.

La presentación de casos de investigaciones y experiencias halladas, serán presentadas en líneas que el estudio del arte permitió identificar: la de eficacia escolar, la mejora escolar, la mejora de la eficacia escolar, las ZEP de Francia, las escuelas inteligentes y las actuaciones de éxito donde participan países miembros de la Unión Europea y diversas experiencias en los países anteriormente mencionados. Y América latina.

-Líneas de la Eficacia Escolar (Edmonds, Purkey y Smith; Mackenzie, Levine y Lezotte; Cotton, Sammons, Hillman y Mortimore; Scheerens y Bosker; Scheerens, Slater y Teddlie; Stringfeld y Slavin; Creemers; Murillo);

-Mejora de la escuela (Fullan, trabajos británicos (Ball, Hargreaves) y norteamericanos (Huberman-Miles, y Smith);

-Mejora de la eficacia escolar (MacBeath y Mortimore, Muñoz-Repiso, Murillo, Zorrilla y Ruiz).

Pasaremos luego a presentar diferentes experiencias y proyectos que tuvieron lugar en diferentes países de Europa, América Latina:

En Europa:

-Francia: Escuelas ZEP (zonas de educación prioritaria)

-España: (López Yáñez, Sánchez Moreno y Altopiedi- corriente institucionalista). Tesis doctoral de Altopiedi M.

-“Actuaciones de éxito en las escuelas europeas”-Proyecto INCLUD-ED

En América Latina:

URUGUAY: -Proyecto ME.CA.E.P. – A.N.E.P./B.I.R.F.UNIDAD DE MEDICIÓN DE RESULTADOS EDUCATIVOS.

-Escuelas de tiempo completo.

BRASIL: “Programa de Acelera Brasil”.

-CHILE: “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza” (Línea de la Eficacia Escolar).

-COLOMBIA: “Programa de Aceleración del Aprendizaje en Bogotá”

-MEXICO: Tutores comunitarios de CONAFE.

-ARGENTINA

-Cantero y Celman (Gestión escolar en condiciones adversas).

-Cantero, G.: “Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas”, Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires-Argentina,

- Programa ZAP - Zonas de Acción Prioritaria (CABA).

-“Escuelas con resultados educativos destacables. Un estudio cualitativo” (Ministerio de Educación)

-Proyecto: “Conociendo las escuelas” (DGCyE de la Prov. De Buenos Aires).

- Durantini Cecilia, Respuestas y Espacios Educativos Alternativos al “fracaso escolar”: sobre los posibles e imposibles, en el sistema educativo. El caso de una respuesta-espacio educativo alternativo en la Ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral. FF y L. UBA.

- Fernández L. ; Silva A. y equipo. “Procesos de recuperación institucional después de un impacto crítico. Estudio de casos en organizaciones educativas del sistema formal (todos los niveles) y no formal”. UNTREF. (Secretaría de Investigación y Desarrollo) CABA.

El marco teórico que orientó el análisis del caso.

La investigación de tesis, propone un abordaje del tema desde los enfoques institucionales. Un área con más de 30 años de desarrollo en la Argentina.

Anticiparemos que el interés por abordar “*el mundo y la vida cotidiana en los grupos y las organizaciones*” se constituye como un campo de interés entre las décadas del 50 y el 60, dando lugar a la definición de dos corrientes de teorización e intervención que tuvieron especial influencia: la Psicología institucional (E. Pichón Riviere, José Bleger, Fernando Ulloa) y la Psicopedagogía institucional (Ida Butelman). Este movimiento constitutivo, sufre interrupciones y silenciamientos derivados de las perturbaciones de la vida institucional durante la dictadura, que quiebran varias veces su posible evolución en las Universidades.

Es recién, con la recuperación de la vida democrática en 1984, que primero la UBA, luego la Universidad de Córdoba y por último el resto de las Universidades, incorporan este campo de perspectivas teórico -metodológica en los currículos de las carreras de educación. Se mostrará que se inician con ellos diferentes desarrollos en el campo de la formación, la intervención y la investigación, e inciden decisivamente en su inclusión dentro de la formación docente general, más específicamente con la incorporación del espacio curricular Instituciones Educativas, o Análisis Institucional de las Escuelas en los planes de formación docente; Por último se incorporan en otras áreas y carreras de Posgrado de universidades nacionales, (UNTREF, UNCUYO, UNORDESTE; UNPA entre otras).

Dado los límites de este trabajo, pasaremos a definir sólo algunos términos y nociones centrales, referidos a la institución-organización, sus componentes centrales y las condiciones estructurantes del funcionamiento institucional, conjuntamente con los principales supuestos de base y los aportes teóricos de diferentes campos disciplinarios con los que abordaremos el análisis del caso.

Si vamos a señalar que incorporaremos aquí los aportes de los estudios desarrollados en el Programa de Investigación Instituciones Educativas (IICE-UBA). Fundado en el año 1986 y dirigido por la Prof. Lidia Fernández.

Se tomarán en especial los estudios referidos a la línea de investigación “Dinámicas institucionales en situaciones críticas” que aportan resultados sobre las dinámicas en situaciones críticas y su impacto sobre las prácticas. Dentro de las investigaciones ya concluidas, aportan especial fundamento a su propuesta, tanto los estudios colectivos realizados en las Programaciones UBA-SCyT¹⁶, como la investigación UBA- SCyT¹⁷, y otros que diriji y codiriji más recientemente dentro de la línea.

Desde esta perspectiva comprendemos la institución como una formación cultural bifronte que actúa como marco regulatorio del comportamiento de los sujetos, a la vez que se encuentra internalizada en el sujeto social.

Lo institucional como una dimensión constitutiva de los fenómenos humanos con existencia psíquica en los sujetos.

La institución como formación cultural y psíquica implica que el análisis de las instituciones es siempre un doble análisis. L. Fernández (1994) y E. Enríquez (2002).

En tanto que la organización constituye un sistema socio-técnico deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto tendiente a satisfacer las necesidades de los miembros y de una población que le otorga sentido, a la vez que se encuentra inserta en un

¹⁶ En una enunciación cronológica la línea aporta como fundamento los resultados de las siguientes 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); “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 T F 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 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.

¹⁷ “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).

“Dinámicas escolares en contexto de pobreza; con especial referencia al objeto de trabajo y su impacto en la realización de la tarea primaria. Estudio de profundización.” (Universidad Nacional de Tres de Febrero- Secretaría de Investigación y Desarrollo. 2014-2015).

Proyecto PI Tipo III: “Dinámicas institucionales en escuelas de alto riesgo con especial referencia al impacto del objeto de trabajo en la realización de la tarea primaria.” Universidad Nacional de la Patagonia Austral- Secretaría de Investigación y Postgrado de UACO. Año: 2014-2016.

“Procesos de recuperación institucional después de un impacto crítico. Estudio de casos en organizaciones educativas del sistema formal (todos los niveles) y no formal”. UNTREF. (Secretaría de Investigación y Desarrollo. 2015-2018).

contexto socioeconómico y político con el que se relaciona continuamente. A. Schlemenson (1987).

La institución habita en la organización y siempre está presente por detrás como un sistema cultural, simbólico e imaginario. En este sentido, la organización escolar, aloja la institución educativa como también la alojan otras organizaciones: la familia, los partidos políticos, las asociaciones de base, las organizaciones productivas de distinta índole, las organizaciones culturales, los múltiples vínculos que los profesionales establecen con los sujetos en el campo de la salud mental, la recreación, el trabajo, la participación social, entre otros.

Es así como la educación comprendida como institución constituiría un cuerpo de regulaciones y normas generales surgidas a través de la historia de la sociedad a partir de la repetición espontánea de acciones que fueron percibidas como útiles para lograr el desarrollo y el crecimiento de sus individuos y que además se revelaron como eficaces para producir cambios persistentes en sus comportamientos.

Se trata entonces del análisis institucional como práctica especializada y de las organizaciones educativas, los sujetos y sus diversas agrupaciones como objeto y campo de esa práctica del análisis.

Una práctica transversal que podría ser utilizada por profesionales diversos que provienen de carreras afines, con el objeto de realizar una intervención analítica no directiva, entendida según L. Fernández (2015) como la operación de un "Tercero" que entra en el campo de la relación de uno o varios sujetos con su realidad para ayudar a convertir ese campo en un campo de análisis en vistas al conocimiento.

Un conocimiento que sea revelador de los marcos de regulación, significados imaginarios y producciones ideológicas desde los cuales los sujetos definen sus acciones o las obturan. Revelador de la complejidad de circunstancias, condiciones y hechos que operan sobre la vida institucional provocando la índole de lo que en ella acontece, que anima a encarar la acción institucional desde nuevas bases y perspectivas.

Ente los supuestos centrales de este enfoque¹⁸ que serán objeto de desarrollo sintético en este punto, podemos anticipar:

Las características de la vida cotidiana de la escuela deriva de la índole de la tarea educativa institucionalizada según un modelo; de las condiciones en que ella se realiza; y de la particular configuración de una cultura y un estilo institucional, resultantes de la historia del establecimiento, los recursos disponibles y las características de sus miembros. Esa cultura y estilo operan al modo de un marco regulatorio de los comportamientos y de una construcción de la realidad, vivida como "natural" por sus miembros, que se articula con aspectos de la identidad institucional, es decir aquellos rasgos que permanecen invariantes a lo largo del tiempo y que pasan a internalizarse en el sujeto social.

En la "naturalidad" de la vida cotidiana quedan involucrados, los modos de hacer, sentir, valorar, percibir y pensar, la institución, los diferentes roles, los resultados habituales y también algunas dificultades y problemas que se vuelven crónicos a pesar de que provocan sufrimiento institucional en las personas. De esa misma "naturalización" derivan parte de los obstáculos que impiden la creatividad, la innovación y la prueba de respuestas originales para viejos y nuevos problemas.

Se supone también que la vida de una organización institucional se desarrolla en un espacio social en el que la comunicación y la interacción racional conviven con una intensa

¹⁸ Ver pág. 3 del Plan de estudio del Diplomando en Análisis Institucional de las Organizaciones de la Educación UNTREF. Fernández Lidia.

circulación emocional –no racional - consciente y no consciente para sus protagonistas y que la falta de consideración de este polo fantasmático de fenómenos y significados acarrea parte de los fracasos en el intento de obtener un conocimiento que efectivamente provoque el aumento de creatividad disponible y un funcionamiento progresivo.

En toda organización institucional se desarrolla una micropolítica, que se constituye en un campo de relaciones sociales, conflictos y negociaciones. Las escuelas se convierten así en verdaderos espacios de disputa ideológica y de poder, en las que los sujetos y grupos tienden a utilizar sus recursos de autoridad e influencia para alcanzar sus intereses. Ball S. (1994).

Producto de la división técnica del trabajo se produce una división del acto global de la organización en actos parciales; y fenómenos de expropiación del acto-poder desde los grupos superiores a los inferiores; situación que genera una plusvalía de poder, pérdida de motivación, alienación y un funcionamiento de tipo regresivo. Por otra parte existe una tendencia natural a la recuperación del acto-poder, que se realiza en el seno de un colectivo Mendel G. (1993).

En vinculación con las dinámicas críticas se considera que “las conmociones del ambiente externo y/o del ambiente interno sólo tienen impacto crítico cuando amenazan al objeto-institución en su carácter protector de los sujetos y los lazos sociales, Sea esta una amenaza futura, probable, inminente o ya actuante, es la posible pérdida, deterioro o debilitamiento del objeto-institución el que acarrea la amenaza a la continuidad de la vida tal como se la conoce. En términos de Kaës, es esa amenaza la vivida como una interrupción que incrementa la conciencia de vulnerabilidad y provoca o intensifica la ansiedad ligada a la vida, el trabajo y las relaciones institucionales”.¹⁹

Se supone que la comprensión de la dinámica y los movimientos de la vida y la producción en un establecimiento institucionalizado, es un proceso que deben hacer sus mismos integrantes a partir de la configuración y sostén de un espacio analítico organizado en torno al conocimiento. Tal espacio analítico requiere que se suspenden los diagnósticos consuetudinarios para “volver a mirar y pensar” la realidad y se hace posible identificar y contextualizar comprensivamente significados que obturan los movimientos de cambio así como tramitar los conflictos ligados a ellos y generar nuevo pensamiento respecto a los modos posibles de acción.

Por último se tomarán como bases teóricas para el análisis, los aportes de diferentes campos disciplinarios. A modo de una enunciación simple aquí mencione trabajos de autor que son citados específicamente en la Bibliografía

Para el abordaje del contexto social y situación de pobreza, los aportes de: Z. Bauman; S. Bleichmar; P. Bourdieu; R. Castel; Ch. Dejours; F. Dubet; J. Ferrando; M. Foucault; P. Redondo; A. Silva; T. Sirvent y M.Svampa.

Para el Abordaje de la escuela como organización-institución y las dinámicas institucionales en condiciones que pueden considerarse críticas, las siguientes líneas teóricas de fundamento:

-Corrientes “institucionalistas” (G. Lapassade; M. Lobrot y R. Loreau);

-Psicología Social y Clínica (J. Candeau; C. Castoriadis; E. Enriquez y S. Moscovici);

¹⁹ Fernández L. (2011): Avances y resultados de la línea de investigación “DINÁMICAS INSTITUCIONALES EN CONDICIONES CRÍTICAS” del Programa de investigaciones “Instituciones educativas” Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE-UBA. Ver Anuario ICE 2011; ver informe final UBACYT F114 (2008-2010).

- Psicología de los grupos y las instituciones (D. Anzieu; W. Bion; E. Jacques; R. Kaës; I. Menzieu; entre otros);
- Sociopsicoanálisis (G. Mendel);
- Psicodinámica del trabajo (C. Dejours);
- Esquizoanálisis de (G. Deleuze y F. Guattarí);
- Psicología y Psicopedagogía institucional argentina (Pichón Riviére ; J. Bleger; F. Ulloa; I. Butelman; L. Garay; E.);
- Clásicos de la Sociología de las Organizaciones (M. Weber; A. Etzioni; J. Trilla);
- Perspectiva Organizacional (S. Ball; J. Etkin y L. Svarstein; J. Lopez Yañez; A. Schlemenson);
- Teorías de la crisis (R. Thom y W. Winnicott) y sobre el cambio organizacional (P. Seneges);
- El enfoque del Programa “Instituciones educativas” (IICE-UBA) a través de la propia investigación en el país y en articulación con otros grupos extranjeros que dirige L. Fernández.

Para los procesos de formación y aprendizaje, los aportes de Abraham; J. Bruner; M. Carretero; A. Castorina; E. Cols; J. Dewey; L. Fernandez; G. Ferry; J. Filloux; P.Freire; R. Kaës; B. Laville; S. Llosa; M. Manoni; A. Mastache; N. Mosconi; C. Rogers; D Saviani; M. Souto; T. Sirvent; M. Pagés; A. Silva; W. Winnicott.

Por último, se tomarán como aportes de fundamento general las siguientes líneas teóricas:

- Psicoanálisis (S. Freud; M. Klein)
- Psicología social norteamericana (teoría del campo de Kurt Lewin),
- Estudios sobre percepción de personas y prejuicio y de los exiliados de la escuela de Frankfurt (Adorno Horkheimer),
- Teorías del Interaccionismo simbólico (G.Mead, E.Goffman);
- Sociologías comprensivas y la sociología del conocimiento: A Schutz, Berger y Lukman.

Diseño de investigación utilizado

Tipo de investigación

En este punto presentaremos el abordaje metodológico a partir del cual se está trabajando: 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 a través del uso de un dispositivo analizador complejo denominado: “*Estado de situación institucional*”.

Este dispositivo es el resultante de un trabajo sostenido en diversas prácticas de investigación e intervención que venimos desarrollando en el Programa Instituciones Educativas del IICE – UBA desde el año 1986 hasta la actualidad.

Según Lidia Fernández (2007) “*Un Estado de situación institucional*” es un dispositivo analizador complejo diseñado para generar un tipo de material útil al análisis de una unidad educativa –establecimiento o proyecto- en lo que hace a la dramática institucional y sus condiciones.

Es un *dispositivo* y como tal, un arreglo de espacio, tiempo y relaciones básicas que produce movimiento sólo en parte previsible (Baremlitt G. 1983).

A su vez se trata de un dispositivo *Analizador*²⁰ -porque parte del material producido es material no visto en condiciones normales o cotidianas. *Complejo* porque combina una serie de dispositivos específicos- ordenados en una secuencia que se define en sí por la intención de avanzar progresivamente en la posibilidad de generar material cada vez mas cercano a los aspectos no manifiestos de la vida institucional.”²¹

Según la autora este dispositivo opera con dos encuadres de análisis: el histórico y el situacional.

Como ya explicité antes, el uso de este dispositivo se aplica para el estudio que 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 1989²². 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 aprendizaje”.

La secuencia de pasos utilizados en el dispositivo podrá observarse de modo sintetizado en el cuadro que se presentará luego en el punto historia natural de la investigación.

Las herramientas metodológicas para el análisis

En este punto describiremos las herramientas metodológicas utilizadas para el análisis de los datos.

Se toman aportes propios de la investigación cualitativa y clínica en especial, en tanto se considera la singularidad del objeto de estudio, y el carácter irrepetible 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.²³

El uso del enfoque institucional, implica hacer un abordaje que atiende a la complejidad de la realidad. Esto supone utilizar un marco referencial y conceptual diverso, que incluye [se refiere](#)

²⁰ Lapassade G. (1977) El analizador y el analista. Gedisa.

²¹ Fernández L.M. (2007) *El Análisis De Lo Institucional: Algunas Precisiones Sobre Condiciones De Posibilidad, Dimensiones Y Herramientas Conceptuales*.-Revista Espacios de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad del Comahue Número especializado en temas institucionales. P.8

²² 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.

²³ Ver Barbier, R. (1977): “La recherche-action dans l’institution éducative Gauthier-Villars Bordas. Paris.

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 analizadores²⁴. (Fernández L: 1996; 1997; 2006).

Como así también se incorporan 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 organizaron 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 interpretación .

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.

Las herramientas de indagación

En este apartado describiremos las herramientas de indagación utilizadas para la obtención de datos en cada uno de los dos momentos de estada en terreno:

Durante la primera estada en terreno, se hicieron entrevistas de indagación operativa, grupales e individuales a todos los miembros de la comunidad educativa (ambos turnos), que deseaban participar en la investigación. Los sujetos se agruparon preferentemente por rol y se exceptuaron a padres y alumnos que habían sido entrevistados durante la investigación precedente sobre los EOE.

Observación densa de situaciones claves (vida cotidiana y clases)²⁵; Barrio y edificio; Estudio de documentación disponible; Diario del investigador

²⁴ 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

²⁵ Tomo la noción de “vida cotidiana” de Pichón Riviére, “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 Riviére, P. y Pampliega A. (1985) *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires. Nueva Visión.-

Durante la segunda etapa, se efectuaron Entrevistas en profundidad de indagación operativa²⁶(individuales a docentes y personal más antiguo y recientemente incorporado; grupales a alumnos, padres y ex alumnos de ambos turnos); Técnicas proyectivas (dramáticas, graficas, verbales, etc.).

Observación densa de situaciones claves (vida cotidiana y clases)²⁷; Barrio y edificio. Estudio de documentación disponible; Diario del investigador.

Historia natural de la investigación

El trabajo realizado.

En este punto haremos una presentación sintética en la que no incluiremos los cuadros sobre el trabajo realizado en ambos momentos (etapa uno y dos) que contienen: Sujetos entrevistados (número; tipo de entrevista, individual o grupal; instrumentos de registro; duración). Observaciones realizadas (tipo, duración, registro). Documentos consultados.

Durante la primera etapa de la indagación (1992): Se realizó un total de 320hs. de recolección de datos concentradas en dos meses de permanencia en la escuela durante una jornada de ocho horas diarias (turno mañana y turno tarde).

En la segunda etapa (2012- 2015/ 18), se realizó un total de 123hs. de recolección de datos concentradas en aproximadamente un meses de permanencia en la escuela durante una jornada de ocho horas diarias (turno mañana y turno tarde).

A continuación se introduce un esquema sintético de la secuencia de operación con el dispositivo de base utilizado: “Estado de situación institucional”.

Este esquema da cuenta de la historia de la investigación y del trabajo global hecho con los integrantes del establecimiento en análisis, y con los materiales en el proceso analítico. Dentro de un plan de actividades que se contrata previamente, con las autoridades y cada uno de los integrantes de la escuela; y se desarrolla en el marco de un encuadre especialmente cuidado para preservar su potencial analizador.

²⁶ 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. MIMEO. Pág. 5.

²⁷ 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.-

SINOPSIS DE LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN (1992-2012-2018)**Implementación del dispositivo: “Estado de situación institucional”**

Etapas	Año	Acciones/ Actividades
Pre campo Selección del caso	1992	<p>1. <u>Identificación del objeto de estudio y selección del caso</u> Preparación del investigador: Análisis previo de implicación Diseño de la Etapa de contrato Gestión de autorizaciones Selección de informantes claves Reunión con informantes claves para seleccionar el caso Preparación técnica y psicosocial</p>
Campo Contrato(1)		<p>2. <u>PRIMERA entrada en terreno</u> Entrevistas con la dirección sobre posible realización del proyecto Delimitación del contexto organizacional-barrial Búsqueda de los informantes claves</p>
Pos -campo		<p>Análisis de material recogido en <u>Tiempo de contrato (1)</u> Ajuste de Plan de trabajo a ofrecer Diseño específico del dispositivo a utilizar Preparación técnica y psicosocial</p>
Campo Contrato(2)		<p>Reuniones de presentación del plan de trabajo Presentación y trabajo sobre reglas de encuadre</p>
Pos-campo		<p>Análisis de material recogido en <u>Tiempo de contrato (2)</u> Ajuste de Plan de trabajo para Momento de indagación Análisis previo de implicación Diseño específico del dispositivo a utilizar Preparación técnica y psicosocial</p>
Campo Recolección intensiva de datos		<p>3. <u>Recolección intensiva de datos</u> Primera ronda de entrevistas con integrantes de la escuela como Informantes sobre la vida cotidiana (organizados en grupos pequeños homogéneos en cuanto a la posición y función) Entrevistas a Informantes especiales sobre la historia institucional Observación de clases y situaciones claves de la vida cotidiana Relevamiento de documentos</p>

<p>Pos- campo Descripción , Interpretación Explicación</p>		<p>4. <u>Análisis sistemático de datos</u> Trabajo de producción alrededor del impacto del contacto en terreno y primera expresión de información captada sistemáticamente y por resonancia. Formulación de hipótesis de trabajo(1) Des grabación del material recogido Primer análisis sistemático de los datos Construcción de categorías Líneas de tiempo Triangulación de fuentes Elaboración de Pre-propuesta interpretativa (para cada grupo y para el conjunto) Control con las hipótesis iniciales Ajuste de la pre propuesta. Elaboración de la <u>Propuesta interpretativa-Avance 1</u>. a presentar en las primeras reuniones de devolución. -Preparación para el trabajo en terreno: Devolución <u>Propuesta inter Avance 1</u> Análisis previo de implicación Diseño específico del dispositivo a utilizar Preparación técnica y psicosocial</p>
<p>Devolución</p>		<p>5. <u>Devolución Propuesta Interpretativa-Avance 1</u> -Segunda ronda de entrevistas con Informantes sobre la historia y la vida cotidiana para presentación y análisis de la <u>Propuesta Interpretativa-Avance 1</u>. Profundización de la indagación</p>
<p>Campo Profundización de la indagación</p>		<p>-Trabajo de producción alrededor del impacto del contacto en terreno y primera expresión de información captada sistemáticamente y por resonancia. Formulación de <u>hipótesis iniciales (2)</u> - Análisis sistemático del material recogido -Elaboración de Propuesta interpretativa (para cada grupo y el conjunto) -Control con las hipótesis iniciales (2) -Elaboración del <u>Avance interpretativo 2</u> ELABORACIÓN DE INFORME CIENTÍFICO 1</p>
<p>Pos-campo</p>		
<p>Campo</p>	<p>2010 2011</p>	<p>Visitas a la escuela para retomar el contacto</p>

Pre-campo	2012	<p><u>Preparación para la SEGUNDA entrada en terreno:</u></p> <p>Análisis previo de implicación Diseño específico del dispositivo a utilizar Diseño de la etapa de contrato Preparación técnica y psicosocial</p>
Devolución	2012	<p>Primeras entrevistas de contrato con la dirección Entrevistas con la dirección para presentación del INFORME CIENTÍFICO 1</p>
Contrato 3		<p>Entrevista con la dirección sobre posible realización de la segunda etapa del proyecto</p> <p>Delimitación del contexto organizacional-barrial Búsqueda de los informantes claves</p>
Pos-campo		<p>Trabajo de producción alrededor del impacto del contacto en terreno y primera expresión de información captada sistemáticamente y por resonancia. Formulación <u>de hipótesis iniciales (3)</u></p> <p>- Análisis de material recogido en jornada de devolución y <u>Tiempo de contrato (3)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Control con las hipótesis iniciales (3) - Elaboración de aportes a la Propuesta interpretativa (2) - Ajuste del Plan de trabajo a ofrecer - Diseño específico del dispositivo a utilizar <p>-Preparación del investigador para el trabajo en terreno Análisis de implicación</p>
Campo Recolección intensiva de datos		<p>Reuniones de presentación del plan de trabajo y reglas del encuadre <u>6. Recolección intensiva de datos</u></p> <p>Primera ronda de entrevistas con integrantes de la escuela como Informantes sobre la vida cotidiana (organizados en grupos pequeños homogéneos en cuanto a la posición y función)</p> <p>Entrevistas a Informantes especiales sobre la historia institucional Observación de clases y situaciones claves de la vida cotidiana Relevamiento de documentos</p>

Pos- campo Descripción , Interpretación Explicación	2013- 2014	<p style="text-align: center;">7. <u>Análisis sistemático de datos</u></p> <p>Trabajo de producción alrededor del impacto del contacto en terreno y primera expresión de información captada sistemáticamente y por resonancia. Formulación de hipótesis de trabajo(1)</p> <p>Des grabación del material recogido Primer análisis sistemático de los datos Construcción de categorías Líneas de tiempo Triangulación de fuentes Elaboración de Pre-propuesta interpretativa (para cada grupo y para el conjunto) Control con las hipótesis iniciales Ajuste de la pre propuesta. Elaboración de la <u>Propuesta interpretativa-Avance 1</u>. a presentar en las primeras reuniones de devolución.</p> <p style="text-align: center;">-Preparación para el trabajo en terreno: Devolución <u>Propuesta inter Avance 1</u></p> <p>Análisis previo de implicación Diseño específico del dispositivo a utilizar Preparación técnica y psicosocial</p>
Devolución		
Campo Profundización de la indagación	2015	<p style="text-align: center;">8. <u>Devolución Propuesta Interpretativa-Avance 1</u></p> <p>-Segunda ronda de entrevistas con Informantes sobre la historia y la vida cotidiana para presentación y análisis de la <u>Propuesta Interpretativa-Avance 1</u>. Profundización de la indagación</p>
Pos-campo	2016- 2018	<p>-Trabajo de producción alrededor del impacto del contacto en terreno y primera expresión de información captada sistemáticamente y por resonancia. Formulación de <u>hipótesis iniciales (2)</u></p> <p>- Análisis sistemático del material recogido -Elaboración de Propuesta interpretativa (para cada grupo y el conjunto) -Control con las hipótesis iniciales (2) -Elaboración del <u>Avance interpretativo 2</u></p> <p style="text-align: center;">ELABORACIÓN DE INFORME CIENTÍFICO 2</p> <p>Entrevistas de contacto y seguimiento (2018)</p>

Parte II. Presentación del caso de estudio

Introducción

En este apartado haremos una caracterización muy sintética del caso de estudio.

Comenzaremos con un relato sobre los primeros contactos con la escuela y las sucesivas aproximaciones. Luego nos referiremos a la ubicación geográfica del establecimiento; se caracterizará el partido de Gral. San Martín y la Localidad de José León Suárez. Pasaremos después a mencionar el edificio, sus y transformaciones. La Reconstrucción de la historia de la escuela a partir del relato de sus miembros y documentación disponible. No incluiremos, la Planta Orgánica Funcional (POF) y los Resultados Institucionales.

Los primeros contactos con la escuela y las sucesivas aproximaciones

La primera visita a la escuela, se realizó en el año 1990, durante la primera etapa de la beca de iniciación CONICET, con el propósito central de entrevistar a los miembros de los Equipos de Orientación Escolar. La institución fue seleccionada a través de la técnica de azar simple conjuntamente en otras escuelas del distrito.

En dicha oportunidad, las autoridades de la escuela me permitieron ingresar de inmediato y me contactaron con el E.O.E.

Durante mi breve permanencia, el aspecto edilicio ejerció sobre mí un fuerte y desagradable impacto. Tuve la sensación de haberme introducido en una cárcel o en algún lugar semejante en el que predominaba la pobreza. Paredes peladas pintadas de color marrón, ambientes oscuros y sucios, mobiliario deteriorado y hacinado.

Por otra parte, me resultaba llamativo e interesante el tipo de actividades organizadas por el E.O.E. con los maestros dado que ninguno de los otros equipos entrevistados efectuaba talleres y grupos de reflexión para el personal docente.

Al retirarme de la escuela, una vez concluida la entrevista, las autoridades me manifestaron que las puertas de la escuela estaban siempre abiertas para cualquier cosa que pudiera necesitar.

La segunda visita a la escuela, se realizó en el año 1991, durante la segunda etapa de la beca de iniciación, con el propósito de entrevistar a directivos, docentes, padres y alumnos.

En dicha oportunidad, la institución fue seleccionada a través de la técnica del informante clave, en una reunión realizada con todos los inspectores de la Dirección de Enseñanza Primaria del distrito de Gral. San Martín y dos inspectores de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar del mismo distrito.

Según la opinión de los informantes, dada la imposibilidad de reunir a personas de diversos establecimientos, se optó por seleccionar dos escuelas que tuvieran E.O.E. y atendieran a población infantil de origen social diferente. La reunión se desarrolló en un clima de tensión, debido a que les resultaba muy difícil decidir quién ofrecía las escuelas de su zona para que se realizara la investigación, hasta que finalmente una de las inspectoras se propuso voluntariamente y ofreció dos escuelas que contaban con los requisitos previstos.

Durante la segunda visita a la escuela se podía observar que el edificio había sufrido varias transformaciones. Se abrió una nueva puerta de entrada a la vuelta de la original y se clausuró la anterior, se pintaron las paredes de colores claros, se colgaron láminas, se construyó un espacio para el E.O.E., y se erradicaron las aulas que funcionaban en los pasillos.

La directora, se mostró interesada en la investigación, y personalmente organizó el cronograma de reuniones. La mayoría de los sujetos citados concurren a las entrevistas, con excepción del equipo directivo que no se pudo reunir.

En esta segunda ronda de indagación, el testimonio de los alumnos, resultaba altamente significativo y provocaba un fuerte impacto emocional. En su mayoría los niños afirmaban que les gustaba venir a la escuela a estudiar, y que cuando ellos o algún compañero no sabían, la maestra u otra Srta. les enseñaba y después aprendían.

La interrupción de las becas CONICET y el posterior cierre del organismo impidieron continuar con la investigación y el procesamiento de los datos. En el año 1998 se realizó la primera inscripción al doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA con el propósito de continuar con el análisis del caso, dando inicio a un largo trabajo sostenido.

El reencuentro con la escuela y las posteriores aproximaciones

En el año 2010 se realizó una nueva visita a la escuela, con el objetivo de solicitar autorización para realizar un Trabajo de campo autogestionado por los estudiantes de la carrera de Cs. de la Educación. UBA. Quienes habían tomado contacto con el material del caso generándoles gran interés.

El trabajo consistía en el entrenamiento en técnicas de indagación institucional.

Al ser recibida por la directora, con motivo de solicitar autorización para realizar el trabajo; me relata que había sido una de las maestras innovadoras que participó en la experiencia realizada en el período 87/92 y que intentaba recuperar el proyecto de escritura que siempre había tenido la escuela y extenderlo a todas las áreas.

Sorprendida por la calidad de las producciones gráficas y escritas que se encontraban en los pasillos, preparadas para una muestra del distrito; iniciamos el ejercicio de campo.

Finalizado este trabajo y dado el interés que arrojaba la información recolectada, se resuelve retomar el caso para concluir el análisis del mismo con una nueva vuelta al terreno.

La última visita se realizó en el año 2012 – 2015/18 con motivo de concluir la investigación de tesis doctoral iniciada en el año 1998 y retomada en el año 2011.

Cabe destacar la apertura y el interés de la dirección y de todo el personal docente y no docente por la investigación, poniendo a disposición siempre todos los recursos y tiempos necesarios para la implementación del dispositivo.

▪ **El caso de estudio**

Su ubicación geográfica

La escuela, está 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 inundable²⁸.

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 salud²⁹.

Su edificio

La Escuela creada en 1937, funcionaba en sus comienzos en la Sociedad de Fomento “Estrellas unidas”. En el año 1954 se trasladó a su edificio actual, ubicado en un terreno lindero con dicha Sociedad. A lo largo del tiempo ha sufrido diversas transformaciones que no abordaremos en este trabajo.

El edificio era cohabitado por la Escuela Primaria, la Escuela Secundaria, el Bachillerato de la Escuela Nocturna y el Jardín de Infantes, se trata de un establecimiento que comparte sus instalaciones con otras organización fundadas por la propia Escuela. La escuela primaria funciona en turno mañana y turno tarde.

Reconstrucción de la historia de la escuela a partir del relato de sus miembros y documentación disponible.

En este punto se presentará una reconstrucción sintética de la historia de la escuela a partir del relato de sus miembros y de toda la documentación disponible.

Se tomará como punto de partida la información disponible en el Informe de Avance del año 1992, revisada y actualizada con la voz de los testimonios de los sujetos entrevistados en el año 2012, tomando como informantes, al personal más antiguo que permanecía en la escuela desde el año 1992, y a los recientemente ingresados.

A partir de los análisis realizados, 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 (2004-2015)

²⁸ En: [es.wikipedia.org/wiki/José_León_Suárez_\(Buenos_Aires\)](https://es.wikipedia.org/wiki/José_León_Suárez_(Buenos_Aires))

²⁹ Informe especial de la Defensoría del Pueblo de la Nación sobre la Cuenca del Río Reconquista. Primera parte. “OMBUDSMAN NACIONAL” año 2007.

Como así también los modelos de desempeño y corrientes pedagógicas de fundamento identificados a lo largo de la historia institucional según el testimonio de sus miembros. El proyecto institucional y su tesis ; las condiciones estructurantes, logros y vicisitudes.

- Crisis de la Escuela tradicional (1977-1986).
- La Escuela Tradicional y el Conductismo (1955-1976).
- La Escuela Nueva y el Constructivismo (1987-1991).
- La Crisis de la Escuela Nueva. (1992-1994)
- Saberes y Competencias Básicas; El trabajo por proyectos. (2012-2015)

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 lxs docentes, desde el año 1955 hasta el año 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 l@s 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: 1° ciclo, área de lengua; 2° y 3° 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 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 desconformes 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 2015, 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 estimaba próximamente el retiro de la Escuela Secundaria del edificio a raíz de las reformas implementadas por la nueva Ley Nacional de Educación, y se proyectaba una escuela primaria de doble jornada, con talleres.

Los últimos contactos establecidos con la escuela (2018-2019), permitieron confirmar la completa remodelación del edificio, la mudanza de la escuela secundaria y la partida de la directora N H debido a su jubilación.

Parte III. Sobre la tesis que sostiene esta investigación. Aportes de la investigación al campo y al problema planteado.

Introducción

El estudio situacional y longitudinal en profundidad de una unidad educativa que cuenta con ochenta años de historia, trabajando con poblaciones que pertenecen a sectores populares en un recorrido instituyente, y de re configuración barrial, arrojará sin lugar a dudas, un conocimiento relevante en varios sentidos:

En el avance del conocimiento disponible, para la comprensión de las dinámicas escolares en situaciones críticas y los procesos de recuperación institucional.

En el campo de la intervención, para definir y fortalecer estrategias y procesos de recuperación, animación, y cambio institucional; Identificar y promover mejores condiciones de habitabilidad y educación en las escuelas que habitan en contextos de pobreza.

Avance de resultados y tesis a sostener

En este apartado final se presentará y los principales resultados que arroja el estudio hasta el momento y la tesis a sostener tal como han sido planteados en plan de tesis aprobado, y los avances realizados en el documento de tesis.

La tesis que se expone deriva del análisis de este caso que, por su carácter de escuela con muy larga trayectoria, vivió una historia de oscilación entre tiempos políticos liberales y de dictadura y tiempos políticos asociados a modelos progresistas que buscan, en diferentes formas, el bienestar y una educación inclusiva para lxs niñxs.

Dado que esta historia se ha estudiado en algunos de los diferentes períodos que señalo, se supone que sus resultados-que expone esta tesis-son base sólida para esperar que fenómenos semejantes puedan haber sido y ser vividos en tiempos históricos contextuales con dichas diferencias.

Así como resulta del estudio de este caso en los períodos correspondientes a las décadas correspondientes a los años 70 y 90/ 2001 donde estuvo en vigencia un tiempo histórico de dictadura militar y modelos neoliberales intensificados, y un tiempo histórico de retorno a la democracia en el que estuvo en vigencia un tiempo histórico político progresivo y de recuperación, años 1987 / 1991, 2006/2015, este caso muestra como evidencias:

a) En los tiempos de funcionamiento en contextos neoliberales intensificados, (1976/83; 1990/2001).

- ✓ Como consecuencia de la consolidación de las políticas neoliberales y el incremento de la pobreza estructural, en el caso estudiado se presentaron como rasgos desencadenados:
 - Intensas situaciones de **crisis**.³⁰
 - **Resquebrajamiento de los límites** que preservan del contexto otorgándole identidad y especificidad a la escuela.

³⁰Ruptura de una regularidad que impide prever anticipadamente eventos futuros cruciales para la supervivencia, (Shlemenson A. 1978).

- **Invasión del adentro por el afuera** que se expresa en el borramiento de las diferencias.
- Tendencia amplificada a **dramatizar el contexto**.
- Incremento de la **incertidumbre**, la **inestabilidad**, la **confusión**, el **caos** , la **ansiedad** y el **malestar**.
- Preponderancia de funcionamientos de tipo regresivo,

b) En los tiempos estudiados en contextos políticos progresivos y caracterizados como períodos de democracia y desarrollo, (1987/ 1991; 2005/ 2015).

- ✓ Seguidos de períodos de recuperación cuyo carácter suponen una base para pensar en sucesos semejantes en aquellas escuelas que pueden alcanzar grado de un alto dinámica institucional, cuando el objeto institución deja de estar amenazado porque sucede una combinación de las siguientes condiciones :

Desde lo externo:

- Hay menor crisis socio-económica y turbulencia en el contexto. Mejoran las condiciones de vida de la población, en especial de los niños/as (**OBJETO DE TRABAJO**) y sus familias. Se cuenta con mayores apoyaturas para los sujetos (planes sociales; asignación universal por hijo, ONGS).
- Prevalece una política educativa que expresa mayor valoración de la educación y de la escuela estatal.
- Desde la política de Estado y la política educativa, se promueven como valores, el respeto a las diferencias y la inclusión y se sostiene-para el proyecto educativo- la tesis de una educación alcanzable para todos si se atienden y respetan esas diferencias
- Existen fuertes mandatos fundacionales de la localidad y de la escuela, referidos a valores vinculados con: el **trabajo**, el progreso, la excelencia, y el **amor** a los niños que pueden ser recuperados.

Desde lo interno:

- Se produce una transmisión colectiva intergeneracional de mandatos y valores mencionados mediante fuertes mecanismos de socialización, enseñanza y formación.
- Excite una trama histórica de relaciones sociales previa (docentes-ex alumnos; padres ex alumnos; ex directivos) que permite reconfigurar un colectivo de trabajo en torno a ideales y valores compartidos en la comunidad.
- Surgen directores líderes (internos o externos) que recuperan los mandatos sociales del origen (amor a los niños, al trabajo, al progreso y la excelencia) y los actualizan en el presente reformulados.
- Animam y reconstruyen la trama colectiva intergeneracional en torno a una misión – proyecto compartido, que enlaza con valores fundacionales de la institución educativa, la organización escuela y la localidad, que opera con un alto valor de convocatoria.

- Se producen sucesos traumáticos internos que repercuten en lo externo, vinculados a un niñx/alumnx y operan movilizando el interior a modo de un “impulso revitalizador”.
- Se activa un movimiento de recuperación colectivo con componentes heroicos y utópicos del origen, que viabiliza la concreción del proyecto y su Tesis: *Todos (niñxs y adultxs) pueden aprender, formarse, desarrollarse, si se les da el tiempo, el apoyo y la confianza necesaria.*
- Hay mayor aceptación de la nueva configuración barrial, se cambia la denominación, son “los niños que provienen de la villa”, por “son lxs niñxs del barrio”.
- Directivos y maestros que habitan en el barrio y son ex alumnos de la escuela sufren mayor conmoción y compromiso con el proyecto.

c) En vinculación con esa combinación de hechos, se encontró que:

- ✓ **lxs maestrxs** que lograban que sus alumnxs aprendan, eran capaces de poner en juego la creatividad, la iniciativa, la invención, el sentido común, el ingenio para ajustar la organización prescripta del trabajo, a los requerimientos de lo real; y eran también capaces de desplegar su inteligencia práctica, la mètis. Manifestando un profundo amor a los niños y a su trabajo.
- ✓ Podían Coordinan sus acciones, sus innovaciones, sus hallazgos o trucos surgidos de las experimentaciones o experiencias realizadas. Establecían relaciones de confianza y cooperación entre ellos, se ayudaban entre si, se enseñaban los trucos y construían acuerdos, normas y reglas que encuadran la manera de hacer el trabajo. Se constituían en un verdadero colectivo de trabajo, con una fuerte movilización subjetiva.
- ✓ Se sentían reconocidos por el trabajo realizado a través de juicios de utilidad proferidos por la dirección y juicios de belleza, proferidos por sus colegas y miembros de la comunidad. Experimentaban placer en el trabajo y un refuerzo de sus identidades profesionales.
- ✓ Lograban paulatinamente que todos lxs niñxs “sean iguales en sus condiciones/ aspecto básico (aseados, alimentados, con útiles y comportamiento social como antes (1947-1960), pero ahora, además considerados respetados y atendidos según sus estilos, ritmos, intereses, capacidades intelectuales”. Homogéneos en su aspecto y diferentes en sus estilos de aprendizaje.

d) Como un avance en la propuesta interpretativa sobre estos procesos

- ✓ Es probable que el cambio en las condiciones de vida y las características de la población infantil que atiende la escuela, sea una de las cuestiones más difíciles de procesar.

Educar – Violentar a un niño-medio social dañado es una tarea imposible para el maestro bajo ciertas condiciones:

Sociales

- Extrema pobreza, miseria e indigencia que afecta a los niños;
- Crisis socioeconómica que también afecta al maestro;
- Deslegitimación política y social de su trabajo, desmentida de sus logros;

Institucionales

- Partida de directores líderes y abandono del proyecto;
 - Partida de maestros innovadores
 - Deterioro edilicio y falta de recursos didácticos entre otros.
 - Configuración de un funcionamiento crítico.
- ✓ La percepción de un niño hambriento, sucio y despojado de cuidados, reviven en los docentes ansiedades y temores muy arcaicos, que provienen la 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.
- ✓ Siguiendo las hipótesis de Menzies (1960) el docente se encuentra proclive a proyectar situaciones infantiles inconscientes en las situaciones de trabajo actual y a experimentar las situaciones objetivas como una mezcla de realidad objetiva y fantasías inconscientes.
- ✓ Mediante el mecanismo de proyección, las situaciones objetivas simbolizan las situaciones de fantasía inconsciente.
- Pero dada la estrecha semejanza entre ambas situaciones, el trabajo del docente en este tipo de escuelas, puede constituirse una amenaza, en tanto la representación simbólica degenera en ecuación simbólica. Es probable entonces, que los docentes soporten de manera consciente la fuerza de los sentimientos infantiles primarios.
- ✓ Tolerar estos sentimientos no es algo sencillo, y es por eso, que 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.
- ✓ Parece que transformar al niño-medio social en un niño@-alumno; y aceptar-amar a este nuevo niño, llevó mucho tiempo y concentró la mayor preocupación de los docentes del caso a partir de mediados de la década del 70 hasta el año 2004.
- ✓ Fue necesario que surjan Directores que lideren un proyecto convocante que recupere y reformule los valores del origen; Consolidar una trama social que se constituya en un colectivo de trabajo; Recrear las estrategias, métodos y modelos de enseñanza; Modos de organización y funcionamiento; Construir puentes entre el pasado y el presente.

- ✓ Es también probable en el logro de este procesamiento/ desde la evitación hasta el contacto amoroso, encontrar ciertos **rasgos organizacionales**, que se han ido desarrollando a lo largo de la historia institucional, y que se vinculan con la posibilidad de generar un espacio educativo inclusivo donde el aprendizaje es posible.
- ✓ Estos rasgos eran: 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; 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; confianza básica, aceptación de las posibilidades del otro y un profundo amor a los niños y al trabajo, que versa desde el origen de la escuela y sus fundadores.

Fuentes utilizadas

1. Fuentes consultadas en la revisión bibliográfica sobre las escuelas primarias que funcionan en contexto de pobreza y logran que sus alumnos aprendan

El corpus está conformado por los trabajos de investigación y diversas experiencias realizadas en Europa Occidental (en España, Francia), Estados Unidos, América Latina (Uruguay, Brasil, Chile, Colombia y México) y las experiencias de Argentina (en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Provincia de Buenos Aires y los casos de tres provincias del interior del país: Catamarca, Salta y Tierra del Fuego. Las investigaciones realizadas en el Programa Instituciones Educativas del IICE-UBA. Todas ellas se ocupan del tema en forma directa desde perspectivas teóricas y metodológicas diversas.

Consideradas antecedentes del trabajo, sirvieron de base para elaboración del apartado “Estado de conocimiento sobre el tema”.

1.1 Estado de conocimiento sobre el tema

- Arostegui, I.; Darretxe, L. y Beloki, N.: “La participación de las familias y otros miembros de la comunidad como estrategias de éxito en las escuelas”, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6 (2), 187-200. ISSN: 1989-0397. Universidad del País Vasco, Octubre 2015
- Bolívar, A. En: “De “la escuela no importa” a la escuela como unidad de base de mejora”: [www.cipes.org/articulos/1115- De la escuela.pdf](http://www.cipes.org/articulos/1115-De%20la%20escuela.pdf)

- Cantero, G., Celman, S. y otros.: “Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela”, Aula XXI/ Santillana, Buenos Aires- Argentina, 2001
- Celman, S. y Ulla da Costa, Z.: “La gestión escolar en condiciones adversas: los que sostienen la trama”, en: Pro-Posições, Vol. 8, N° 3 [24], noviembre de 1997.
- F. Javier Murillo Torrecilla: “El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes” en: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2003, Vol. 1, No. 2, Pág.7 (<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>).
- Jacinto, Claudia: “Los caminos de América Latina en la formación vocacional de jóvenes en situación de pobreza. Balance y nuevas estrategias” en: *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno M. & Altopiedi, M.: “Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas”, Revista de Educación, Universidad de Sevilla, España, diciembre 2011.
- Luzón, A. y Torres, M.: “Las políticas de igualdad de oportunidades en Francia y Reino Unido: Una mirada global, una lectura local”, Universidad de Granada. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_633/a_8588/8588.html.
- Terigi, Flavia; Perazza, Roxana & Vaillant, Denise: “Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar”. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIEEC), Madrid, 2009.
- Zorrilla, M. y Ruiz, G.: “Validación de un modelo de mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. Factores de la escuela: cultura para la mejora. El caso de México” en: REICE (Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación), 2007, Vol.5, No 5e.

1.2. Informes de investigación

- “Actuaciones de éxito en las escuelas europeas”, Colección de estudios CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad en Educación) nº9- Gobierno de España, Ministerio de Educación- Fecha de edición: 2011
- Administración Nacional de Educación Pública-Proyecto ME.CA.E.P. – A.N.E.P./B.I.R.F.-UNIDAD DE MEDICIÓN DE RESULTADOS EDUCATIVOS: “Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en las escuelas primarias en contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay”, 1999.
- Altopiedi M.: “ La institución escolar ante la propuesta de cambio. ¿Crisis u oportunidad?” ; Tesis doctoral dirigida por el Dr. J. López Yanez, en el marco del Programa de Doctorado Didáctica y Organización de Instituciones Educativas. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, España, 2005.

- Buitrago Bonilla, R. E.: “Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (colombia)”. Universidad de Granada, España, 2012. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=62371>
- Cantero, G.: “Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas”, Tesis doctoral, Directora: María Teresa Sirvent. Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires-Argentina, 2018.
- Diamant, A.; Arrieta, M.E. & Novello, J.: “Escuelas con resultados educativos destacables. Un estudio cualitativo”. Ministerio de Educación, República Argentina, Mayo 2001.
- Durantini Cecilia, Respuestas y Espacios Educativos Alternativos al “fracaso escolar”: sobre los posibles e imposibles, en el sistema educativo. El caso de una respuesta-espacio educativo alternativo en la Ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral. FF y L. UBA. Directora L. Fernández. (2012).
- “Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los en escuelas primarias en contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay”, Administración Nacional de Educación Pública. Proyecto ME.CA.E.P. – A.N.E.P./B.I.R.F.UNIDAD DE MEDICIÓN DE RESULTADOS EDUCATIVOS.
- Girbés, S., Macías, F., & Álvarez, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116. doi : 10.17583/rimcis.2015.04
- “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza” de UNICEF- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (Marzo 2004).
- Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE) del convenio Andrés Bello, 2007.
- “Procesos de recuperación institucional después de un impacto crítico. Estudio de casos en organizaciones educativas del sistema formal (todos los niveles) y no formal”. UNTREF. (Secretaría de Investigación y Desarrollo. Directora L. Fernández; Codirectora A. Silva (2015-2018).
- Programa de mejoramiento de los aprendizajes en las escuelas públicas urbanas de contextos desfavorables. (1997). Administración Nacional de Educación Pública. República Oriental del Uruguay.
- Proyecto: “Conociendo las escuelas” en: Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4 / Filosofía política del currículum / agosto de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 163 a 180 de la edición en papel.
- Rivas, A. (2001): Familia, libertad y pobreza: un nuevo híbrido escolar. La experiencia de las escuelas autónomas en Nicaragua, Colección IPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación –UNESCO- Sede Regional Buenos Aires.

1.3. Experiencias

- “Conociendo las escuelas”. Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4 / Filosofía política del currículum / agosto de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 163 a 180 de la edición en papel.
- Gérard Chauveau & Éliane Rogovas-Chauveau: “ZEP et pédagogie de la réussite”.
- Gutiérrez, Marybell & Puentes, Gloria: “Aceleración del Aprendizaje de la Población Vulnerable con Extraedad. Bogotá (Colombia)”. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIEEC), Madrid, 2009.
- Mancebo, M. E. & Monteiro, L. “Programas de Aulas Comunitarias Uruguay”. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIEEC), Madrid, 2009
- Piñero Jiménez, L. J. En: “Dimensiones del mejoramiento escolar: la escuela alza vuelo”, Convenio Andrés Bello, Bogotá, 2004
- “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza”, UNICEF- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (Marzo 2004).
- “Tutores comunitarios” de CONAFE, México, 2012.

1.4. Webgrafía

- eduso.files.wordpress.com/2008/06/tema-23-diversidad.pdf
- [http:// www.pz.harvard.edu/pis/DP.htm](http://www.pz.harvard.edu/pis/DP.htm)
- <http://www.mecaep.edu.uy/?pag=informaciongeneral>
- <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/index.php>

En la bibliografía final se presentan las fuentes secundarias consultadas sobre el tema, constituidas por reseñas de programas o trabajos de investigación.

2. Fuentes de información utilizadas en el estudio empírico

Los datos en los que se basa el estudio provienen de fuentes primarias. Se presentaron un detalle de los documentos, las técnicas e instrumentos de indagación utilizados en las distintas etapas del trabajo. (Ver punto 7.1 Trabajo realizado).

BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOVICH, V. y COURTIS, C. (2002) Los derechos sociales como derechos exigibles. Derecho al trabajo, salud, vivienda, educación y seguridad social. Editorial Trotta, Madrid.

ACHILLI, E. L. (1996): Práctica docente y diversidad sociocultural: los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad cultural, Homo Sapiens, Rosario.

Administración Nacional de Educación Pública-Proyecto ME.CA.E.P. – A.N.E.P./B.I.R.F.-UNIDAD DE MEDICIÓN DE RESULTADOS EDUCATIVOS: “Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los en escuelas primarias en contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay”,1999

ALLIAUD, A. y DAVINI, M. C. (1997): ¿Quiénes eligen hoy ser maestros en la Argentina?, Revista Perspectivas, VOL XXVII, UNESCO.

BADANO, M. del R., SANTOS, H., SIRVENT, M.T. y TOUBES, A. (1999): Problemas de la educación de jóvenes y adultos en el actual contexto sociopolítico, Ficha de Cátedra Facultad de Filosofía y Letras UBA.

BATALLÁN, G., y VARAS, R. (2002): Regalones, maldadosos, hiperkinéticos: categorías sociales en busca de sentido: la educación de los niños y niñas de 4 años que viven en la pobreza urbana, Lom Ediciones, Santiago de Chile.

BAUMAN, Z. (2005): “Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias”, Piados, Bs. As.

----- (2009): “Modernidad líquida”, Ciudad de Bs. As., Argentina, Fondo de Cultura Económica.

BARBIER, R. (1977): “La recherche-action dans l’institution educative Gauthier-villars Bordas. Paris.

BERTAUX, D.: (2005): “Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica”. Ediciones Bellaterra. Barcelona.

BINSTOCK, G. y CERRUTTI, M. (2005): “Carreras Truncadas. El abandono escolar el nivel medio Argentino”, UNICEF, BS. AS.

BOURDIEU, Pierre y otros (2002): “La miseria del mundo”. Buenos Aires. Fondo de cultura Económica. En el capítulo “La dimisión del estado”.

BRACHO, T. (2001): “Educación y Exclusión social en América Latina” Documento elaborado a solicitud del Programa Nacional de Escuelas Prioritarias, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

BELLO, M. y VILLARÁN, V. : Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y el cono Sur: dos escenarios en el Perú, en: El contexto Nacional en el Perú: pobreza, inequidad y violencia en el Perú de los años 90’, Colección IIPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación –UNESCO- Sede Regional Buenos Aires.

BERTELLA, M. L. (2001): “La convivencia en las escuelas medias en los contextos desfavorables”, Revista del IICE, FFyL UBA- Miño y Dávila, AÑO 10 N° 18, Buenos Aires, Agosto de 2001.

BINSTOCK, G. y CERRUTTI, M. (2005): “Carreras Truncadas. El abandono escolar el nivel medio Argentino”, UNICEF, BS. AS.

BIRGIN, A.: El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego, Serie FLACSO Acción, Troquel, Buenos Aires.

-----: La docencia como trabajo. Nuevas pautas de inclusión y exclusión La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y trabajo, CLACSO, Buenos Aires.

BLEICHMAN, S. (2002): “Dolor país”, Libros del Zorzal, Bs. As.

----- (2008): “Violencia social – Violencia escolar”, Noveduc, Bs. As.

BRASLAVSKY, C. (1985): La discriminación educativa en la Argentina, Grupo Editor Latinoamericano.

BUTELMAN, I. comp. (1996): Pensando las Instituciones, sobre teorías y prácticas en educación”, Piados, Buenos Aires.

CANTERO, G. (2019): “¿Qué se juega en la lucha? UNER. Políticas Educativas, Paraná, v.13n.1p.5 -

----- (1998): “La gestión escolar en condiciones adversas. Sentido político-teórico de una estrategia metodológica”, Revista del IICE, FFyL UBA- Miño y Dávila, AÑO 7 N° 12, Buenos Aires, Agosto de 1998.

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.

CASTORIADIS, C. (1989) La institución imaginaria de la sociedad, vol 2 Tusquets, Barcelona.

COLOMBO, E. Comp. (1993) : “ El imaginario social”, Altamira, Montevideo.

“Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas” en: López Yáñez, J./ Sánchez Moreno M./ Altopiedi, M., Universidad de Sevilla, Revista de Educación (Diciembre 2011).

CORAGGIO, J. L. y Torres, M. R. (1979): La educación según el Banco Mundial, CEM/ Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

(CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad en Educación): “Actuaciones de éxito en las escuelas europeas”, n°9- Gobierno de España, Ministerio de Educación- Fecha de edición: 2011).

DE LA VEGA, E. (2008): “Las trampas de la escuela integradora”.

DEJOURS, Ch. (1992): Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la Psicopatología del trabajo, Hvmánitas, Buenos Aires.

----- (1992): La banalización de la injusticia, Hvmánitas, Buenos Aires.

DIAMANT, A.; Arrieta, M.E. & Novello, J. (2001): “Escuelas con resultados educativos destacables. Un estudio cualitativo”. Ministerio de Educación, República Argentina

DUBET, F. (2011): Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires, Siglo xxi editores.

DURANTINI C. (2012): Respuestas y Espacios Educativos Alternativos al “fracaso escolar”: sobre los posibles e imposibles, en el sistema educativo. El caso de una respuesta-espacio educativo alternativo en la Ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral. FF y L. UBA. Directora L. Fernández.

ECHENIQUE, M. (2003): La propuesta educativa neoliberal argentina 1980-2000, Homo Sapiens, Rosario.

EFRÓN, R., Feldman, S. Gallart, M. A., Kessler, G., Macri, M., Suárez, A. L., Jacinto C. L. (coordinador), (1996): Adolescencia, pobreza, educación y trabajo: el desafío hoy, UNICEF – LOSADA, Buenos Aires.

ELÍAS N.: (1990). “Compromiso y distanciamiento” en Compromiso y Distanciamiento. Barcelona. Península.

“Estudio cualitativo de cinco escuelas estatales de Lima”, Unión de Medición de la Calidad Educativa (UMC)-Ministerio de Educación del Perú, 2006.

FEIJOO M. del C. y Corbetta, S. (2004): Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del gran Buenos Aires, Colección IIPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación –UNESCO- Sede Regional Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, L. (1992): Acceso – exclusión. Paradoja constitutiva de las instituciones de la educación. Aportes de investigación”, en Revista Argentina de Educación No 17 .

----- (1992): “La escuela, ¿ es posible poner punto al sufrimiento institucional?” , en Revista Versiones del Programa UBA y los profesores secundarios, año 1, No 1.

----- (1994) “Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas”. Paidós, Buenos Aires.

----- (1998) : “ El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales” , Paidós, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, L. y equipo de investigación (1998-2000) Organizadores y núcleos dramáticos de las dinámicas escolares. Informe de investigación UBACYT.

----- (2001-2003): Dinámicas escolares en condiciones críticas: el impacto sobre las prácticas. Informe de investigación UBACYT.

----- (2002-2003): Dinámicas escolares en condiciones críticas. Informe de investigación UBACYT.

----- (2003):”Dinámicas institucionales en situaciones críticas: el impacto sobre las prácticas educativas con niños sometidos a maltrato y extrema marginalización social,” Revista del IIICE, FFyL UBA- Miño y Dávila, AÑO 10 N° 20, Buenos Aires, Diciembre de 2002.

----- (2004-2005): Dinámicas institucionales críticas condiciones asociadas al sostén o deterioro de la tarea institucional primaria. Informe de avance UBACYT.

----- (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).

----- (2011): La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa “Instituciones educativas de UBA” Revista PRAXIS Univ de La Pampa – 1 Año 2011 N° 14

----- (2011): Avances y resultados de la línea de investigación “DINÁMICAS INSTITUCIONALES EN CONDICIONES CRÍTICAS” del Programa de

investigaciones “Instituciones educativas” Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE-UBA. Ver Anuario ICE 2011.

FERNÁNDEZ L. y equipo (1986 - 2018): **Informes finales**; “Dinámica y dramática de cátedras universitarias frente al impacto de los grandes números” UBACYT AA-100 ,1986-1990”, “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 T F 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 socio-institucionales críticas. Estudio de 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.

Procesos de recuperación institucional después de un impacto crítico. Estudio de casos en organizaciones educativas del sistema formal (todos los niveles) y no formal. Codirectora. Silva A. UNTREF. Secretaría de Investigación y Desarrollo. Año: 2015-2018.

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.

FILMUS, D. (comp.), (1999): Los noventa: política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo, EUDEBA- colección FLACSO, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1992): VIGILAR Y CASTIGAR. NACIMIENTO DE LA PRISIÓN, SIGLO XXI, BARCELONA.

FORNI F. H., GALLART M. A., Vasilachis de Gialdino, I.: (1992). “Métodos cualitativos II. las prácticas de la investigación”. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

FREIRE, P. (1970): “Pedagogía del oprimido”, Siglo XXI, Bs. As.

GASEL, A. y REINOSO, M. (2010): Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza. Homosapiens Ediciones, Rosario, Santa Fé.

GARCIA MARTINEZ, A. y SAENZ CARRERA, J. (1998): Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la Educación. Narcea, Madrid.

GARAY, L. (1994): “Análisis institucional de la educación y sus organizaciones”, Cuadernillo curso de Posgrado, La luna , Córdoba.

----- (1996) : “La cuestión institucional de las escuelas. Conceptos y reflexiones.” En: *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en la educación* (Comp. Butelman, Ida), Buenos Aires, Paidós, 199

Gérard Chauveau & Éliane Rogovas-Chauveau: “ZEP et pédagogie de la réussite”.

GEERTZ, C. (1996): “Los usos de la diversidad”, Paidós I.C.E U.A.B, Barcelona.

GIBAJA, R.: (1987). “El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas” en Gibaja, R. 1987. *La investigación en Educación. Discusiones y Alternativas*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Cuaderno n° 3.

GOFFMAN, E. (1998): “Estigma. La identidad deteriorada”, Amorrourtu, Buenos Aires.

GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M.D.: (1988). “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”. Madrid. Ed. Morata. Cap. I

GUADAGNI, A. (2008): *La trampas de la desigualdad*. Bs As. La Nación, pág. 21, 20 de marzo.

GUTIÉRREZ, MARYBELL & Puentes, Gloria: “Aceleración del Aprendizaje de la Población Vulnerable con Extraedad. Bogotá (Colombia)”. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIEEC, Madrid, 2009.

Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2009: *Primera infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas desde el Estado*. SITEAL.

Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE) del convenio Andrés Bello, 2007.

JELIN, E.: (1976) “El tiempo biográfico y el cambio histórico: reflexiones sobre el uso de historias de vida a partir de la experiencia de Monterrey”. *Estudios Sociales N°1*. Buenos Aires: CEDES.

KAËS, R. (1989) : “La institución y las instituciones”, Paidós, Buenos Aires.

KAPLAN, C., GLUZ, N., FANSOD, P. y Alcántara, A. (2003): “Trayectoria educativa y pobreza: los discursos deterministas”, En: Revista Espacios de crítica y producción, FFyL, UBA, Revista N° 30, Buenos Aires.

KESSLER, G. (1996): *Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión*”, En :Konterlnik, I. y Jacinto, I.: Adolescencia, pobreza, educación y trabajo, UNICEF Losada, Buenos Aires.

----- : La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la Escuela Media en Buenos Aires, con la colaboración de Perzovsky, R., Colección IIPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación –UNESCO- Sede Regional Buenos Aires.

KLAUS ANTONS,(1990): *Práctica de la dinámica de grupos. “Normas, prejuicios, rechazo”*, Herder, Barcelona.

LAPASSADE, G. (1971) “El analizador y el analista” Barcelona Gedisa.

LLOMOVATE, S. y equipo,(1993): “Escuela primaria y mundo del trabajo. Aportes desde la sociología de la educación crítica en los 90’”, Revista del IIPE, FFyL UBA- Miño y Dávila, AÑO 2 N°2, Buenos Aires, Agosto de 1993.

LLOSA, S.(2005):”Acerca de las biografías educativas de los jóvenes y adultos de sectores populares,” Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, (OPFYL), UBA; Buenos Aires.

LÓPEZ, M.: Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano, Colección IIPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación –UNESCO- Sede Regional Buenos Aires.

LULLE T., Vargas P., Zamudio L. (coords.): (1998). “Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II”. Universidad Externado de Colombia, Centro de investigaciones sobre dinámica social. CIDS - Institut français d'études andines. IFEA – Anthropos.

MANCEBO, M. E. & MONTEIRO, L. “Programas de Aulas Comunitarias Uruguay”. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIEEC), Madrid, 2009

MANCOVSKY, V. (2000): “La exclusión y el fracaso escolar: la relatividad de estos procesos y el modelo social argentino, hoy” En: Revista Propuesta Educativa, Miño Dávila Editores – FLACSO, Año10 N°23, Diciembre de 2000.

MARX, K. (1975): El capital, Siglo XXI, México.

MCLAREN, P. (1999): “Pedagogía identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo”, Rosario, Homo Sapiens.

MENZIES, J. y JACQUES, E. (1960) : “ Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad paranoide y depresiva”, Hormé, Buenos Aires.

MOSCOVICI, S. (1986): Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Paidós, España.

NARODOWSKI, M. y ANDRADA, M. (2001): “Segregación socioeconómica, regulaciones y privatización en el sistema educativo argentino: el caso de la Provincia de Buenos Aires”, En: Revista Propuesta Educativa, Miño Dávila Editores – FLACSO, Año11 N°24, Diciembre de 2001.

NASSIF, R. (1984): Las tendencias pedagógicas en América Latina 1960-1980, En: Nassif, R., Tedesco, J.C. y Rama, G: El sistema educativo en América Latina, Kapelusz, Buenos Aires.

NAVARRO L. (2004): La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana, Colección IIPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación –UNESCO- Sede Regional Buenos Aires.

PAVIGLIANITTI, N. (1995): “La crisis del estado de bienestar, la recomposición neoconservadora y sus repercusiones en educación”, Revista Versiones N° 3-4, Programa UBA Y los profesores secundarios.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): “La cultura escolar en la sociedad neoliberal”, Morata, Madrid.

PUIGRÓSS, A., Dussel, I., Redondo, P., Mariño, M. Orellano, M. y Thisted, S. (1999): En los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo, Homo Sapiens, Rosario.

REDONDO, P. (2004): Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación, Buenos Aires, Paidós, Buenos Aires.

REINOSO M. (2009): “La relación ente escuela y comunidad. Una aproximación reflexiva al análisis de un vínculo complejo”

RICOEUR, P. (1996): “Sí mismo como otro”, Siglo XXI. Madrid.

RIGAL, L. (2004): El sentido de educar. Crítica a los procesos de la transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano, Miño y Dávila, Buenos Aires.

RIQUELME, G. y Herger N.(2001): “El acceso y la permanencia en el sistema educativo ¿quiénes son los beneficiados/as y quiénes los excluidos/as?”, Revista del IICE, FFyL UBA- Miño y Dávila, AÑO 10 N° 18, Buenos Aires, Agosto de 2001.

RIVERO, J. : “Conferencia inaugural: Educación y pobreza: Políticas, estrategias y desafíos”. Seminario regional de programas compensatorios en educación.

RIVIÉRE, P. y PAMPLIEGA A. (1985) Psicología de la vida cotidiana. Buenos Aires. Nueva Visión.-

ROBIN, R.: (1996): “Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo”. Oficina de Publicaciones del C.B.C. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

SALZMAN, I. (1997): “Poder, educación y pobreza en la Argentina de los 90’”, en: Revista Novedades Educativas, Año 9 N° 81, Septiembre de 1997.

SALTALAMACCHIA, H. R.: (1992). “Historia de Vida”. Ediciones CIJUP.

SANTOS, H.: “La educación en la Argentina después de la Ley Federal”, Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL) UBA, Buenos Aires.

SAUTU, R. Y EICHELBAUM A. (1996): “Los pobres y la escuela. Trabajos de investigación ”, La colmena, Buenos Aires.

SCHUJER, S. (2005): “¿Cómo iba a explicar que me conocieran?”, En: Sennet, R. (2000): La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo, Anagrama, Barcelona.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. y Cook, S.: (1980). “Métodos de investigación en las relaciones sociales”. Madrid. Rialp. Cap. 3.

SILVA, A. M. (1997): “Respuestas a las perturbaciones en el aprendizaje desde una perspectiva institucional. Avances de investigación” Revista del IICE, FFyL UBA- Miño y Dávila, AÑO 6 N° 11, Buenos Aires.

----- (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.

----- (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.

----- (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.

----- (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.

----- (2009): “La escuela en contexto de pobreza. Nuevos desafíos para los educadores”. Conferencia presentada en el Primer Congreso Provincial Educativo y Popular. ADOSAC. “En defensa de la educación y el conocimiento público”. UNPA.

----- Comp. (2009): “Fernando Ulloa. Una aproximación a su pensamiento”. Publicado por Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

----- (2007): “El rol del coordinador. La dimensión humana”, NOTAS DE CÁTEDRA

----- (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. Editorial Homosapiens.

----- (2014). Dinámicas institucionales en escuelas que atienden poblaciones vulnerables. Un caso donde la educación es posible; Condiciones que la posibilitan. Revista del IICE, 34, 47-62.

----- (2011-2014): “Dinámicas escolares en contextos de pobreza, con especial referencia al objeto de trabajo y su impacto en la realización de la tarea primaria”. UBACyT. GEF. Directora.

----- (2014-2015): “Dinámicas escolares en contexto de pobreza; con especial referencia al objeto de trabajo y su impacto en la realización de la tarea primaria. Estudio de profundización.” Universidad Nacional de Tres de Febrero- Secretaría de Investigación y Desarrollo. Directora.

----- (2014-2016): Responsable económico. En el proyecto PI Tipo III: “Dinámicas institucionales en escuelas de alto riesgo con especial referencia al impacto del objeto de trabajo en la realización de la tarea primaria.” Universidad Nacional de la Patagonia Austral- Secretaría de Investigación y Postgrado de UACO.

SIRVENT, M. T. y Llosa, S.(2001) : “Jóvenes y adultos y educación en la ciudad de Buenos Aires: hacia una pedagogía de la participación,” Revista del IICE, FFyL UBA- Miño y Dávila, AÑO 10 N° 18, Buenos Aires, Agosto de 2001.

----- (2001): “El valor de educar en la sociedad actual y el *Talón de Aquiles*” del pensamiento único,” En: Revista Voces- Asociación de Educadores de América de América y el Caribe AELAC, AÑO V N° 10, Uruguay, Noviembre de 2001.

----- (1992):”Políticas de ajuste y educación permanente ¿quiénes demandan más educación?”, Revista del IICE, FFyL UBA- Miño y Dávila, AÑO 1 N°1, Buenos Aires.

----- (1994): Múltiples pobrezas, violencia y educación. Segundas Jornadas de Sociología de al UBA 1976-1986 veinte años después. Carrera de Ciencias Sociales 11,12, 13 de noviembre de 1996.

----- (1996): “La educación de jóvenes y adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza”, Revista del IICE, FFyL UBA- Miño y Dávila, AÑO 5 N°9, Buenos Aires.

----- (1998): Múltiples pobrezas, violencia y educación, En: Violencia social y Derechos Humanos, EUDEBA, Buenos Aires.

----- (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.

----- . (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 I Nro. 121. Año 2001-2002.

----- .(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.

----- .(2004): “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.

----- .(2005): “La educación de Jóvenes y Adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina” en Revista Brasileira de Educação. Anped (Asociação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação) N°20 (pp. 37-49).

----- .(2008): “Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones”. (Segunda Edición ampliada) Ed. Miño y Dávila.

SPIELMANN, G.: (Comp.) (2000). “Breve Diccionario Investigación y Estadística I”. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl). 5/29/07 (Reedición ampliada 2005).

SVAMPA, M. (2005): “La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo” Taurus, Buenos Aires.

TANGUY, L.,(2003): De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias, en: de la Garza Toledo, E. y Neffa, J.C.: El trabajo del futuro. El futuro del trabajo, CLACSO, Buenos Aires.

TAYLOR, S. y Bogdan, R.: (1986): “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. Barcelona. Paidós. Cap. 2 y 3.

TERIGI, FLAVIA; Perazza, Roxana & Vaillant, Denise: “Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar”. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIEEC), Madrid, 2009.

THISTED, S. (1995): Trabajar de maestro en escuelas urbano-marginales, en: Revista Propuesta Educativa, Miño Dávila Editores – FLACSO, Año 6 N° 13, Diciembre de 1995.

“Tutores comunitarios” de CONAFE, México, 2012.

ULLOA F. (1971): 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.

----- . (1995): “Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica”, Paidós, Buenos Aires.

VASILACHIS de GIALDINO, I.: (1992). “Métodos cualitativos I. los problemas teórico-epistemológicos”. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

WAINERMAN, C. y SAUTU R.: (2001). “La trastienda de la investigación”. Ediciones Lumiere. Argentina.

ZIBAS, D. (1993): Entrevista a Paulo Freire la “Pedagogía del oprimido” treinta años después, en: Revista Propuesta Educativa, Miño Dávila Editores – FLACSO, Año 5 N°9, Octubre de 1993.