

Un espacio alternativo donde estar y aprender. Niños con experiencias de fracaso escolar construyendo su aula en un centro comunitario

Cecilia L. DURANTINI VILLARINO *



Detalle "Desayuno en México",
hierro forjado y soldado,
Ruben Schaap

Resumen

En este artículo se comunican los hallazgos de un estudio de caso sobre un grado con condiciones alternativas a las escolares convencionales. Entre ellas realizar actividades semanales en una escuela común y funcionar diariamente en el aula de un Centro Comunitario. Los modos de usar ese espacio se describen mediante las "regiones" que el maestro y los niños —con reiteradas experiencias de fracaso escolar— fueron configurando a lo largo del año. La reconstrucción de este devenir y el análisis del papel clave desempeñado por el maestro permitieron identificar como rasgos de la organización y el empleo del espacio la estabilidad, la apertura y la adaptación. Estos contribuyeron a que los niños abandonaran los modos inhibidos, repetidos y restringidos de usar el aula, ensayaran nuevos, ampliaran la circulación y construyeran conocimientos al respecto. Se afirma que el espacio se constituyó en un tercer elemento mediador de las relaciones grupales y de la acción en un sentido favorable al desarrollo de las potencialidades de los niños.

An alternative space where to stay and learn. Children with scholar failure experiences building their classroom in a Community Center

Abstract

This article is interested on the negative impact left by the scholar failure experiences and the conditions that promote the development of learning possibilities focusing on the space. In this frame, communicate the findings of a case study about a grade with alternative conditions to conventional scholar ones. Between them, they had weekly activities in a common school and they functioned daily in the classroom of a Community Center. The ways of using that space are described through the "regions" that the teacher and the children —with repeated scholar failure experiences— configured during the year. The rebuilding of this process and the analysis of the key role developed by the teacher allowed to identify as features of the organization and use of the space, the stability, the openness and the adaptation. These contributed with the children's change from inhibited and repetitive modes of using the classroom to testing new ones, increasing their circulation and building knowledge about it. Because of this, the space is considered to constitute a third element mediator of the group relations and the action in a positive way to the developing of children's potential.

Palabras clave: respuestas educativas alternativas, espacio, estabilidad, apertura, adaptación, mediación

Keywords: alternative educative answers, space, stability, openness, adaptation, mediation

Introducción

Actualmente, la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos muestran un elevado acceso al nivel primario junto a la universalización de los restantes niveles de escolariza-

ción (Terigi, 2009). Sin embargo, las altas tasas de repetición y deserción sumadas al bajo nivel de rendimiento de los alumnos (Espíndola E y León A, 2002) indican la persistencia del fracaso escolar y el incumplimiento del derecho a una educación de calidad para el conjunto de la población. Entre sus consecuencias se halla la disminución en cantidad y calidad del aprendizaje (Babini, 1994; Terigi, 2009) y por esta vía, la reducción de las posibilidades de articular demandas efectivas y sociales de educación (Sirvent, 2006). También el sufrimiento, la inhibición intelectual, los problemas de comportamiento y los sentimientos de impotencia, inseguridad y desvalorización en un contexto escolar vivido como amenazante (Luzuriaga, 1972; Cordié, 1994; Lozano y Nosei, 2001). Ellas revelan una retracción del niño en el espacio escolar que conduce, en las expresiones más graves, a su desaparición material y simbólica para convertirse en un dato sobre los “daños colaterales” del sistema (Bauman, 2011).

Frente a este problema se han configurado diversos tipos de respuestas. La investigación realizada se ocupa de las respuestas educativas alternativas (REA) definidas como aquellas que se ubican dentro del sistema educativo y presentan condiciones diferentes a las escolares convencionales —a nivel idiosincrásico y oficialmente regulado— sobre el supuesto de incidir y favorecer el aprendizaje de los niños con experiencias reiteradas de repetición y abandono escolar. Aquí se presentan los hallazgos del estudio de caso efectuado sobre una REA donde un grupo de niños que vivió experiencias de fracaso escolar fue modificando sus modos de estar, organizar y emplear el espacio en un sentido favorable al desarrollo de su aprender. Los resultados evidenciaron la importancia que pueden revestir las oportunidades de organizar y construir activa y creativamente del aula y de experimentar variantes de uso a fin de adecuarla a las necesidades, ritmos y preferencias personales, para que los niños que han abandonado la escuela desplieguen sus posibilidades e intereses de aprender en un espacio institucionalizado. Asimismo, se advirtió el papel clave que puede desempeñar el maestro en este devenir.

En la perspectiva adoptada, el espacio se considera una condición que estructura la acción de las personas y, a la vez, un resultado

tanto de las formas en que éstas lo desarrollan como de las concepciones y las relaciones que establecen con el mismo (Barbier, 1998; Dejours, 1992). Por eso su descripción combina diferentes aproximaciones. En primer lugar se informa el marco teórico y el diseño metodológico de la investigación y se introduce el caso. En segundo, se comentan las concepciones de diferentes actores respecto al espacio, se describe el aula e identifican los cambios observados en su organización y empleo a lo largo del año. En último lugar se plantean las conclusiones y algunas preguntas derivadas del análisis.

Notas teóricas

En este apartado se identifican los principales aportes del marco teórico, por una parte, a la comprensión de la experiencia de fracaso escolar y a las experiencias satisfactorias en una REA, y por otra, al análisis del espacio del aula.

Según la perspectiva psicoanalítica de Manoni (2000), el fracaso escolar puede leerse como el reverso de un llamado dirigido a contar para el otro en el plano de las inquietudes, el dolor o la agresión si no se cuenta para él en el plano del deseo. En sus conceptualizaciones sobre la “institución estallada” plantea que la institución educativa es viable si no está cerrada en sí misma sino que introduce aberturas sobre un fondo de permanencia del marco institucional. Entre ellas, la disponibilidad de lugares de alternancia materiales y simbólicos, la búsqueda de ayudas en el exterior, la realización de un trabajo que medie entre el niño y el maestro, y la diversificación de las actividades. Estas aberturas ayudarían al niño a salir del enfrentamiento entre la obediencia, la sumisión y la adaptación o el abandono y la muerte, proporcionándole oportunidades para ir ubicándose con respecto a lo que quiere.

Desde la teoría de la acción, Barbier (1998, 2000) señala que la representación de sí como sujeto actuante, supone la evaluación de la acción y que ésta se ve afectada por su evaluación en las organizaciones donde se desarrolla. Las experiencias placenteras y las evaluaciones positivas devuelven una imagen agradable de sí mismo inductora de la generación de proyectos de acción. En cambio, las experiencias de sufrimiento y las evaluaciones negativas que deterioran la imagen de sí, inhiben la acción.

Desde la psicodinámica, Dejours (1992, 2006) plantea que el trabajo ejerce una función estructurante de la subjetividad cuando su organización permite adecuar las exigencias de la tarea a las necesidades y deseos del sujeto, dejando en sus manos una parte de la concepción de su contenido, la regulación de su ritmo y los modos de realización. También cuando se reconoce el esfuerzo, el compromiso y la pasión puestos al trabajar, y la calidad de lo hecho. Con lo cual favorece la transformación de la realidad, los comportamientos libres, el placer y la realización personal. En cambio, la organización del trabajo ejerce una función patógena cuando bloquea el acondicionamiento entre el sujeto y la tarea inhibiendo la actividad espontánea. Así inicia un proceso de sufrimiento que demanda esfuerzos adaptativos generadores de frustraciones y de sentimientos depresivos, de inutilidad y fatiga.

Desde el interaccionismo simbólico, Goffman (2006) plantea que las personas en interacción proyectan una definición de la situación que contiene, como elemento clave, la definición de sí. Cuando un conjunto de individuos establece un consenso sobre las demandas aceptables, coopera para representar una rutina y mantener una impresión dada ante otros dirigida al logro de sus fines, compone un "equipo". En los establecimientos sociales, los equipos interactúan en dos tipos de "regiones" (2006). Estas designan lugares demarcados por barreras a la percepción de manera exclusiva o variable según la situación. En la "región posterior" los individuos que pertenecen a un mismo "equipo" (los enfermeros en el office) modelan y revisan su actuación para suscitar determinado concepto de sí ante los otros, y abandonan sus personajes confiando en que nadie externo accederá a ella. En la "región anterior", el equipo compone la escena y ofrece su actuación ante un "auditorio" (los pacientes y sus familias en la sala). La definición de la situación y la definición del sí mismo emergen como producto de la actividad presentada por el equipo y de la actividad interpretativa del auditorio. En ese sentido, subraya Goffman, los medios de producción y mantenimiento de los sí mismos suelen estar encerrados en los establecimientos sociales.

Goffman (2003) analiza estos fenómenos en el caso de los individuos con un estigma. Éste es un atributo discrepante de las nor-

mas del ser previstas para una categoría social determinada. Es decir que no es positivo ni negativo en sí mismo sino en función del contexto. Su efecto desacreditador inhabilita al "estigmatizado" para una aceptación social plena al restringir su acceso a los ámbitos de estudio, trabajo, salud, recreación y vida social. Esto enfrenta a la persona al problema del manejo de la información sobre sí que va administrando en un continuo entre el ocultamiento, el silencio y la mentira, y la revelación y la verdad según la situación. En particular, de acuerdo al momento de la trayectoria como "estigmatizado", el lugar (la calle, un bar, un establecimiento social ligado o no al atributo en cuestión) y el grado de conocimiento del estigma por parte de los otros. Con lo cual, el estigma cumple una función de control social al dividir y delimitar el recorrido vital del individuo en espacios prohibidos, de difícil acceso, de descalificación o habilitados especialmente para su condición, por ejemplo. Siguiendo a Goffman, la suma de experiencias sociales que deterioran los pensamientos y sentires de la persona sobre sí confirman su percepción de que no es realmente como debería, intensificando el agudo sentimiento de vergüenza de sí mismo que el estigma ha despertado.

Desde la sociología clínica, De Gaudelaj (2008) piensa la vergüenza como un sentimiento social y psíquico que surge de las humillaciones suscitadas, desde el exterior, por la explotación, la represión o la exclusión, y desde el interior, por el impacto de esa violencia. Con lo cual tensiona la necesidad de protegerse de la mirada del otro, incluso rechazándolo, y la necesidad de ser reconocido por él, tomándolo en cuenta. De Gaudelaj señala que las reacciones defensivas frente a este sentimiento tienden a continuarlo. Así, el repliegue sobre sí mismo, para escapar a las miradas que señalan las fallas y las carencias, conduce al aislamiento social. El orgullo, manifestado en las burlas y las provocaciones para neutralizar las normas que estigmatizan y posicionarse como sujeto de la propia degradación, lleva a fracasos que agravan la situación padecida. Los mecanismos de desprendimiento de la vergüenza, en cambio, se definen por el distanciamiento y la exteriorización de estos sentimientos y experiencias. Así contribuyen al levantamiento del bloqueo que pesa sobre la función imaginaria y a la

salida de la inhibición para actuar y proyectar otras existencias.

Notas metodológicas

El diseño de la investigación consistió en un estudio descriptivo de caso basado en los encuadres (Bleger, 2003) situacional e histórico, con foco en la dramática como experiencia vivida y significada por sus protagonistas, siguiendo la propuesta de Fernández (2006) para el abordaje de las organizaciones educativas desde perspectivas institucionales y con aportes de la etnografía (Rockwell, 2009).

El trabajo en terreno se ordenó en ciclos de contrato: indagación, elaboración de avances, validación y devolución hasta la producción del avance final (Fernández, 1999). La fase de exploración se realizó en el año 2005 (30 horas en terreno), la fase de indagación en el año 2006 (289 horas) y la fase de validación y devolución en el año 2007 (38 horas). El trabajo en terreno sumó 353 horas. La fase de indagación comprendió observaciones de jornadas completas (44 horas) durante la primera semana de clases, la semana previa al receso invernal y la última de clases; observaciones de situaciones específicas y de la vida cotidiana a lo largo del año (132 horas); entrevistas de indagación a los diferentes actores (23 horas); profundización sobre las observaciones de clase (8 horas) y elaboración al maestro (4 horas). Las pruebas proyectivas expresivas se tomaron a los niños al inicio, mitad y final del ciclo lectivo (46 horas) como las pruebas de rendimiento en lengua y matemática (12 horas). A la recolección de documentos se dedicaron 20 horas de trabajo. El diseño de análisis combinó, en una lógica inductiva (Sirvent, 2003), la lectura comprensiva de los diferentes niveles de significado dados a los fenómenos (Fernández, 2006) con la interpretativa (Sirvent, 2003). El desarrollo del estudio estuvo acompañado permanentemente por la reflexión sobre el proceso de investigación y por el análisis de la implicación.

El caso

El grado GN, caso de estudio, pertenecía a la organización Proyecto GN (PGN) creada en el año 2000 por un grupo de maestros, directivos y referentes sanitarios y sociales para brindar servicio educativo a los niños que no asisten a la escuela a fin de integrarlos a ella. Con ese fin se articula el trabajo en el GN con actividades en la escuela primaria común de referencia (materias curriculares, actos, excursiones, etc.).



“Desayuno en México”, hierro forjado y soldado. Ruben Schaap

El GN caso correspondía a la Escuela X, con una población de 900 alumnos y 250 de ellos en sobre edad. La mayoría residente en el barrio de emergencia ubicado a 5 cuadras donde funcionaba el GN caso en un Centro Comunitario (CC).

Este GN estuvo formado por un grupo de 12 niños, 9 varones y 3 niñas de 6 a 13 años. Todos alcanzados por múltiples formas de exclusión y vulnerabilidad ligadas a la pobreza, la inmigración, el abandono parental y las adicciones de familiares. A la inestabi-

lidad e incertidumbre por las condiciones de existencia y los acontecimientos vividos se sumaba la fragmentación de las trayectorias escolares por el ausentismo frecuente, la repetición reiterada, la deserción y el rechazo por parte de la escuela. Con lo cual venían sufriendo su impacto sobre la continuidad de la vida personal y familiar y sobre la constitución de sí. Así como socializados en el manejo de sus efectos a través del ocultamiento de los datos personales y el alejamiento de los contextos que los rechazaban. El maestro (M) que los recibió y acompañó a lo largo del año 2006, comenzaba su tercer año como docente del GN.

Las miradas de los maestros y las familias sobre el espacio

La cuestión de estos niños en el espacio de la Escuela X y en el aula del CC apareció como una preocupación para los diferentes actores involucrados.

Las maestras de la Escuela X compararon el comportamiento violento de los niños de los grados comunes con la pasividad hasta la inhibición de los niños del GN:

... los noto muy retraídos (la maestra se inclina hacia sí, dramatizando una posición de encogimiento) con miedo... el año pasado M llegó tarde y unas nenas no se movían de un lugar, en un rincón... no molestaban, se quedaron sentadas en las gradas, ninguna se movía (maestra informática)

La auxiliar Estela, que les llevaba la merienda al CC, observó que los niños del GN estaban más inquietos en la escuela:

... en la escuela parece que los soltaran en un campo porque corren y van por todos lados, se pelean, se tiran, se arrastran pero ellos no quieren ir allá ¿no? Deben de estar acostumbrados a estar solitos.

La directora del CC valoró la flexibilidad del GN en el CC frente a las restricciones escolares:

Varios pibes que les cuesta el tema del encierro y acá pueden hacer un impasse, salir al patio, volver... que no es tan estricto, que tiene ciertas libertades que la escuela no brinda.

Las madres de los niños refirieron las experiencias escolares negativas suscitadas por las prohibiciones y destacaron el cuidado y la riqueza de las experiencias promovidas por el maestro del GN caso:

... me decía mi hija 'el profesor nos deja jugar en el recreo, a las cartas o que juguemos a saltar la sogá' que es lindo que les permitan. Porque en Tucumán no los dejan que se sienten en el piso y hablen. En cambio acá traen la pelota, los dejan jugar (mamá de Carlitos).

El maestro del GN caso consideraba que el funcionamiento habitual de las escuelas, marcado por la repetición de rutinas generaba agotamiento, descuido de sí y del otro.

... las salidas de la escuela no se pueden terminar porque cuando nos vamos ni se saluda, hay tanto bullicio, con el guardapolvo sacado, acá quizás como es el CC... por ahí la institución ayuda.

Desde este diagnóstico, estimaba el aula propia, confortable y adecuada del GN en el CC donde podía manejarse con mayor autonomía y flexibilidad:

Noto que cada uno logró cierto grado de autonomía, de independencia, porque el venir, tomar un rol, trabajar en libertad, que eso es importante. Por ejemplo, Carlitos ya no se fuga por la reja... a mí me parece que todo en algún punto toca.

Las consideraciones de los actores dejan planteada una relación entre los movimientos y comportamientos de los niños y el encuadre y estilo de uso del espacio. En ella contrastan la oscilación entre las conductas pasivas y violentas en la escuela, bajo normas rígidas y funcionamientos estereotipados, con las experiencias placenteras y los desarrollos autónomos y productivos en el aula del CC bajo una organización más autónoma y placentera con pautas más adaptadas al ritmo grupal e individual.

El aula del GN caso en el CC

El aula del GN (12 m²) se ubicaba en la planta baja del CC sobre una galería al patio. La puerta y una ventana pequeña miraban al mismo y otra ventana más grande al campito del barrio. El aula contaba con ventilador, luz,

agua y estufa. En la mesada con piletta se lavaban los utensilios de la merienda y preparaban los materiales para las actividades plásticas. El maestro guardaba en los armarios los recursos didácticos (revistas, libros, cartulinas); los materiales de los niños (libros de texto, carpetas de dibujo); los útiles para compartir (témperas, lápices de colores, tijeras, sacapuntas, pegamento) y reponer individualmente (cuadernos, tijeras, lápices negros); los juegos (de mesa, bloques, didácticos, pelota); los documentos; el botiquín y los elementos para limpieza y la merienda. La biblioteca contenía libros de cuentos, y los bancos, de distintas formas y tamaños, se trasladaban según las actividades, el comportamiento de los niños y los deseos de innovar. A comienzos del año 2006, el aula estaba recién pintada y M colocó cortinas nuevas. En su transcurso, las paredes fueron mostrando los recursos y las producciones de los niños (abecedarios, cuadros numéricos, calendarios, láminas y banderines). Al ingresar al aula se tenía la impresión de un ambiente cuidado, limpio, dispuesto y provisto para las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Las regiones: una construcción del grupo en el aula

Los modos en que el maestro y los niños organizaron y emplearon el espacio del aula en el CC se reconstruyen mediante las “regiones” (Goffman, 2006) que configuraron a lo largo del año. Éstas se han definido por la ubicación de los integrantes del grupo, la interacción entre ellos y su visibilidad respecto al resto.

En la “región 1” M, desde su escritorio, se dirigía al grupo, a cada niño o a quienes hacían comentarios y preguntas. Los niños le respondían o llamaban desde sus bancos. Se trataba de una de las regiones de mayor visibilidad, observadas desde el inicio del año. En la “región 2”, los niños alrededor de M, en su escritorio, conversaban con él, entre sí o en subgrupos. De amplia visibilidad en ausencia de personas externas, se armó transcurridos los primeros meses. Esta observación de clase la ilustra:

Erwin se agacha frente a la biblioteca y luego de mirar algunas tapas, extrae un libro de la biblioteca y lo coloca frente al maestro, comentan y señalan mientras lo hojean. Erwin (asombrado) levanta el libro: —¡mira el tren

Lucas!—. Lucas sale de la ventana y se acerca al escritorio —¿esos eran los trenes de madera, no profe? El maestro les comenta algo y lee el epígrafe. Jhonny, de frente a ellos, hojea junto a Cristian B y a Pablo un libro sobre animales (27/11).

La “región 3” apareció desde mitad del año cuando algunos niños se ubicaban alrededor de M, en su escritorio, otros en fila y apoyados sobre la biblioteca detrás. La interacción se establecía en parejas o subgrupos. Los participantes ampliaban o restringían su visibilidad ante los compañeros según la situación.

Ramón se acerca al maestro que le explica en voz baja y sigue trabajando de pie a su lado. Cristian B se apoya sobre el hombro del maestro que le señala donde buscar una palabra, le muestra apresurado la fotocopia: —acá profe—. El maestro (aprobatorio): —muy bien, esto es galera... por acá, si mirás (animándolo). Cristian B sigue buscando en la biblioteca detrás. Deisy se balancea sobre el escritorio mientras el maestro le corrige la sopa de letras y Lucas los mira. Erwin se aproximó al maestro que le deletrea las palabras, lo mira de cerca, sin moverse, parece muy atento a la pronunciación (17/7).

En la “región 4”, M interactuaba con el niño de pie junto a su escritorio, reservados de la visibilidad ante el grupo. En la “región 5”, M desde su escritorio, la mesada o el armario requería la colaboración de uno o más niños para alguna tarea. En la “región 6” mediaba entre un niño próximo y otro más alejado mientras los demás observaban desde sus bancos. De amplia visibilidad sólo para el grupo, se configuró con el paso de los primeros meses. En la “región 7” un subgrupo intercambiaba alrededor de un banco, la mesada o los armarios. En la “región 8”, por último, se ubicaba sólo un niño no participante en las interacciones y su visibilidad dependía del estilo y la situación como de quien se acercara.

La auxiliar Estela reparte los vasos con leche chocolatada. Deisy extiende un mantelito sobre su banco donde apoya el vaso y come el alfajor. Cristian J cierra el cuaderno y lo coloca debajo del banco para merendar. Jhonny come mirando unas figuritas en su banco.

Se los ve tranquilos... Pablo pasa las páginas de un libro hacia delante y atrás como si buscara algo, algunas veces se detiene para leer. Erwin hojea su libro con las piernas apoyadas en el canasto de alambre debajo del asiento y hace voces en voz baja (17/7).

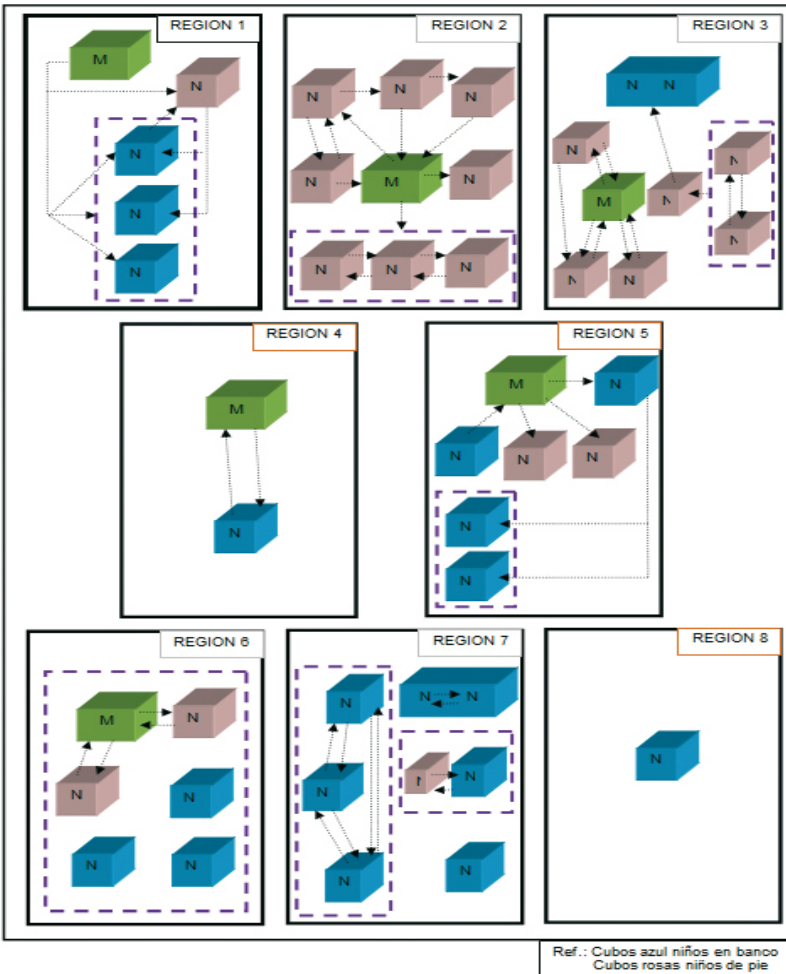
Los modos de organizar y emplear el espacio del aula a lo largo del año

Durante el mes de marzo, M fue proponiendo y animando la organización de diferentes regiones, convocando a los niños y guiando la interacción para el aprendizaje, la conversación (las vacaciones, las familias, las rutinas hogareñas) y los juegos (bloques, juegos de mesa, cartas). Los niños permanecían observantes, le respondían con timidez, en voz baja y la vista al piso, y mantenían comenta-

rios amistosos y breves entre ellos. Entre abril y mayo, M siguió promoviendo la interacción y las normas de respeto. Además se lo vio legitimando la exploración de opciones de organización y empleo del espacio así como anticipando y justificando las modificaciones a los usos habituales. Los niños ya usaban más activamente las regiones, y las conversaciones y los juegos entre ellos se tornaron más frecuentes y se diversificaron.

A partir de julio, el dominio estable y el manejo activo de las regiones del aula se enriquecieron con las variantes introducidas por los niños. Por ejemplo, movían los bancos para jugar a la lotería, terminaban una consigna junto a la biblioteca y acordaban la ubicación de los recursos. M siguió animando el intercambio, respondiendo a las invitaciones y mediando en los conflictos. Durante los últimos meses, los niños organizaron y emplearon el

Cuadro 1. Las regiones: una construcción del grupo en el aula



espacio con fluidez aplicando sus conocimientos sobre cada región para desarrollar la acción y su dominio para enriquecerlas.

La reconstrucción de los modos de organización y empleo del aula durante el año va mostrando el levantamiento de algunos de los bloqueos operantes sobre la acción y el papel clave que desempeñó el maestro en esta dinámica. Los cambios que efectuaron los niños desde la pasividad, la inhibición y el acatamiento hacia la acción autónoma, creativa y efectiva sobre y a través del espacio revelan la incidencia favorable de esta condición sobre el desarrollo de sus posibilidades de aprender.

La configuración del aula para poder aprender: el logro de los niños

La configuración del aula para poder aprender constituye un resultado de su designación para el GN en el CC, el estilo del maestro y el movimiento grupal. Los modos en que los niños organizaron y emplearon este espacio incidieron en un sentido favorable al desarrollo de sus posibilidades de aprender gracias a los rasgos de estabilidad, apertura y adaptación que fue adquiriendo con el paso del tiempo.

El rasgo de "estabilidad" estaba dado por las garantías sobre la disponibilidad del aula como lugar material, sus instalaciones y mobiliario, y sobre la privacidad y seguridad de los recursos guardados en ella. También, por la relativa continuidad de los modos de organización y empleo de ese espacio. Con lo cual el grupo contaba con un fondo de permanencia sobre los cambios (Manoni, 2000).

Por "apertura" se entiende el levantamiento de las barreras y, asociado a ello, la ausencia de clausuras para usar, explorar, experimentar y modificar el espacio. Este rasgo fue emergiendo de la inexistencia de prescripciones, exigencias y prohibiciones fijadas a modo de trabas por el maestro. Así como de jerarquías o exclusividades de las regiones en juego (Manoni; Dejours, 1992). Al contrario, los niños accedían y construían las regiones, con y sin mediaciones de los compañeros o el maestro, ampliando o restringiendo su visibilidad según la situación.

La "adaptación" refiere a las adecuaciones en los modos de organización y empleo del espacio respecto al devenir del grupo y a los procesos, ritmos y estilos individuales en el desarrollo de la acción (Dejours, 1992, 2006).

Con el paso del tiempo, los niños tomaron un papel más activo en el uso de las regiones provistas por el maestro y en la configuración de otras nuevas. En ambos movimientos, cada uno parecía conjugar las características de la acción en curso, las propuestas del maestro y los compañeros junto con el ritmo de trabajo, el estilo y las preferencias personales en cuanto a la compañía y la ubicación en el aula, por ejemplo (Barbier, 1998). Por eso se considera que, a través del pasaje a una región dada, el niño estaba comunicando sus demandas, intereses y valoraciones con respecto a sí y a los demás (Goffman, 2006).

Junto a la gradual configuración de estos rasgos y a su progresiva estabilización, los niños fueron abandonando los modos inhibidos, repetidos y restringidos de organizar y emplear el aula observados al comenzar el año (De Gaudelaj, 2008, Barbier, 2000), ampliando su circulación por el aula y diversificando los usos y ensayos con el espacio (Manoni, 2000; Dejours, 1992). A la vez que construían conocimientos sobre los modos de organizarlo y emplearlo (Goffman, 2006; Dejours, 1992) puestos en juego cuando generaban, participaban o cambiaban de región a fin de solicitar o brindar ayuda, jugar o trabajar solos, por ejemplo.

Con los fundamentos precedentes, es posible plantear que el espacio del aula se constituyó en un tercer elemento entre el niño y la realidad interna y externa (Dejours, 1992; Manoni, 2000). Es decir, entre el niño y la acción, el maestro y el grupo, los modos individuales de organizar y emplear el espacio fijados por las experiencias previas, aquellos compartidos con los integrantes del GN y los incorporados a través de las nuevas experiencias. Bajo este carácter, el espacio fue operando como un mediador de las relaciones entre los integrantes que sirvió al enlace de cada niño con el maestro y a la formación de una trama grupal (Manoni). También como un mediador de la acción favorable al desarrollo de los procesos de planificación, realización y evaluación de la misma (Barbier 1998, 2000).

Los materiales expuestos han mostrado que los niños fueron probando diferentes formas de organizar y emplear el espacio (Barbier), confrontándolas con las del maestro y los compañeros, identificando las más útiles a las acciones en curso y adecuándolas a sí mismo y al funcionamiento grupal (Dejours,

1992; Manoni, 2000). Esta dinámica les permitió adquirir un nivel de destreza en el manejo del espacio que potenció la efectividad de sus acciones en general favoreciendo los procesos individuales de aprendizaje implicados en ellas. A lo cual concurrió la experiencia misma de poder organizar y emplear el espacio en un sentido positivo al propio aprendizaje (Barbier, 2000; Dejours, 1992).

A modo de cierre

Frente a la preocupación por las respuestas educativas alternativas (REA) al fracaso escolar, el estudio del GN caso y el análisis centrado especialmente en la cuestión del espacio, pueden aportar elementos sobre los rasgos de esta condición con impacto favorable sobre el desarrollo de las posibilidades de aprendizaje. A la vez que advertir sobre el tiempo como una dimensión clave tanto en la emergencia, el enriquecimiento y la consolidación de esos rasgos como en la generación de los cambios observados en los niños.

Asimismo, se espera que las consideraciones y materiales expuestos sirvan para pensar sobre la importancia de la organización en el fracaso escolar, en la REA y en sus relaciones con las organizaciones educativas y no educativas. En particular, con la escuela como modelo convencional del que la REA se aparta, y como establecimiento singular al que se halla vinculada. De lo cual se desprende la inquietud por las tensiones entre los comportamientos que la inserción escolar le exige al niño y el tipo de desarrollos que logra en una REA.

Por último, es deseable que los resultados obtenidos contribuyan en alguna medida a la puesta en cuestión del modelo escolar convencional y a la imaginación de formas educativas que posibiliten el aprendizaje de los niños que han vivido experiencias de fracaso escolar.

Bibliografía

- BABINI, A. M. (1994). *La educación argentina en 1990. Las cifras en la comparación internacional*. En: Informe CEPAL-UNESCO.
- BARBIER, J. M. (2000). Relación establecida, sentido construido, significación dada. En: J. M Barbier y O. Galatanu (comp.), *Signification, sens, formation*. París: P.U.F.

- BARBIER, J. M. y GALATANU, O. (1998). *La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis*.
- BAUMAN, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BLEGER, J. 1973 (2003). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- CORDIÉ, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De GAUDELAI, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Mármol Izquierdo.
- DEJOURS, C. (1992). *Trabajo y desgaste mental* Buenos Aires: Humanitas
- DEJOURS, C. (2006). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topía
- ESPÍNDOLA E. y LEÓN A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. En Revista Iberoamericana de Educación. Cepal. N° 30. 2002
- FERNÁNDEZ, L. M. (2006). El análisis de lo institucional. Algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales. En Revista Actas Pedagógicas UNComahue.
- GOFFMAN, E. 1959. (1981, 2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, E. 1963. (1970, 2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu
- LUZURIAGA, I. (1972). *La inteligencia contra sí misma*. Buenos Aires: Psique
- MANONI, M. 1973. (1979, 2000). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- NOSEI, C. y LOZANO, A. (2001). Escolarización alternativa: del sufrimiento al éxito. En Revista Praxis Educativa. ICEII Año V, n° 5. UNLPam (33-39).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- SIRVENT, M.T. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. OpFyL. FFyL. UBA.
- SIRVENT, M.T. (2003). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Serie Fichas de Cátedra. OPFYL.
- TERIGI, F. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. Los retos de la inclusión*. Madrid: OEI.

Fecha de Recepción: 30 de septiembre de 2013
 Primera Evaluación: 8 de noviembre de 2013
 Segunda Evaluación: 15 de diciembre de 2013
 Fecha de Aceptación: 15 de diciembre de 2013