

XVII ENCUENTRO ESTADO DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Ponencia.

1- Datos de la Investigación.

A- Título: *Prácticas Educativas orientadas a la prevención del fracaso escolar en un Centro Comunitario (Ong) en contextos de crisis.*

B- Autor: Gómez Sandra María.

C- Institución: Universidad Nacional de Córdoba

D- Procedencia: Córdoba

E- Domicilio: Pucará 2236. Villa Allende. Córdoba

F- Dirección electrónica: sgomezvinales@ciudad.com.ar

2- Cuerpo del Trabajo.

A- Objetivos.

El trabajo se llevó a cabo en una organización no gubernamental sin fines de lucro que se presenta como Centro Comunitario, ubicado en un barrio de la capital cordobesa.

Allí se realizan diversidad de actividades entre las cuales hay varias que son específicamente pedagógicas concentradas en una de las áreas que es la de educación. Estas prácticas fueron el foco de principal interés en este trabajo.

1. Indagar acerca del funcionamiento y dinámica de las **organizaciones no estatales** sin fines de lucro donde se ofrecen **servicios educativos** no escolares en una comunidad en particular. Estudio de un caso.
2. Abordar la problemática del trabajo pedagógico en **espacios socioculturales** específicos reconociendo la singularidad propia del recorte de ese campo constituyendo el **lenguaje** un organizador de los **intercambios intersubjetivos** en las prácticas pedagógicas acontecidas en el Apoyo Escolar y en el Centro Lúdico, intentando dar cuenta de los **aspectos psicosociales** (lo social, lo subjetivo, lo cognoscente) que se ponen en juego en los procesos de enseñanza – aprendizaje y los posibles efectos de estos intercambios comunicativos.
3. Dar cuenta de las funciones del Apoyo Escolar y del Centro Lúdico desde la observación, análisis e interpretación de las **prácticas cotidianas** allí realizadas en relación a la prevención y asistencia del fracaso escolar, cotejando a la vez lo que los **documentos** explicitan como expectativas de logro y lo que ocurre en la dinámica diaria.

B- Vinculación del Estudio con el XVII Encuentro de Investigadores.

Las reformas estructurales, el nuevo lugar del Estado y su relación con el mercado, la creciente fragmentación social y la polarización de la riqueza, han dado lugar a nuevas organizaciones, llamadas del tercer sector, que se proponen atender nuevos conflictos y demandas de la sociedad civil.

Han sido bautizadas como *Organizaciones No Gubernamentales* desde hace tres décadas, nombre que recibieron desde las Naciones Unidas. En los países del Tercer Mundo, el término ONG fue característico de un tipo específico de entidades cuyos discursos y prácticas enfatizan el compromiso con los pobres y la confianza en sus propias capacidades, la importancia asignada a la participación y la organización popular, etc. Y cuyas estructuras se componen fundamentalmente de equipos técnicos que prestan servicios a los sectores populares.

La crisis del estado de Bienestar, desde hace aproximadamente 30 años, fue modificando el contenido y espíritu de las políticas sociales. En América Latina se extienden rápidamente, multiplicándose en número y en funciones.

El *discurso neoliberal* fue invadiendo las políticas y las decisiones de las décadas del 80 y del 90. Los principios de esta doctrina penetraron capilarmente y hoy comandan los gobiernos con sus concomitantes efectos en la sociedad. Esta doctrina se ha impuesto hoy como pensamiento único.

Hemos sufrido los pueblos, el paso de una sociedad integrada a una fragmentada con fuertes polarizaciones generando nuevos grupos de “pobres”. Estas nuevas franjas poblacionales han buscado nuevos modos de subsistencia económica, política y cultural. La presencia de variadas O.N.G es el ejemplo de esto como *formas de acción colectiva* que han ido dando respuestas coyunturales a las demandas planteadas en este contexto actual. Nos acercaremos, en el marco de este trabajo, a una institución comunitaria. Pisaremos su terreno, abriremos la mirada, la lectura y el análisis para pensar estos espacios relativamente nuevos. La elección de esta temática se debe al interés por reconsiderar estos nuevos espacios institucionales que ofrecen posibilidades -distintas a las del Estado y a las del sector privado- a determinados sectores más castigados que devinieron de esta nueva reestructuración económica mundial cuyas consecuencias vienen calando hondo.

C- Marco Teórico.

Pensando las instituciones, los sujetos y la educación

Las *prácticas educativas* pueden ser concebidas como *prácticas sociales* históricamente determinadas por un contexto. No podemos pensarlas independientemente de las condiciones donde acontecen.

Lo propio de estas prácticas, lo que le da su especificidad es el trabajo intencional en torno al conocimiento y su transmisión. Estas prácticas suponen ver en movimiento procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje. “El escenario de la educación, encuadrado por el campo de lo social y lo institucional, en donde se desarrolla el juego de las subjetividades intervinientes-educador y educandos- está atravesado por los discursos sociales imaginarios de la educación que tienen incidencia en las prácticas educativas y en el posicionamiento de los educandos en relación con los aprendizajes”. (1)

Las instituciones educativas, escolares o no escolares, pueden concebirse como formaciones sociales, culturales y psíquicas, construidas en el juego de tres instancias la social, la propiamente institucional y la de los sujetos. Las instituciones se inscriben en orden simbólico global generándose del mismo campo simbólico social y asumiendo la función de transmitir, reproducir y recrear ese orden simbólico.

La enseñanza remite a una necesidad de los grupos de procesos de transmisión de conocimiento legitimados socialmente que, una vez puestos en acción a través de un complejo juego de mediaciones (relación docente-alumno, alumnos entre sí, institución escolar, currículo) son evaluados con el objetivo de revisar si han sido apropiados por los alumnos y de esta forma acreditar esos aprendizajes. Es sabido que si el alumno no aprueba en estas instancias no puede ser promovido al próximo escalón en el sistema educativo. Luego esto se traduce en índices de repitencia y abandono como indicadores cuantitativos tras los cuales existe una realidad compleja en la cual se inscribe este fenómeno de fracaso escolar, en el cual un grueso de niños y jóvenes queda identificado.

Cuando se habla de prevención del *fracaso escolar* se alude a evitar, anticipadamente, aquello que no se desea y que se piensa puede ocurrir. La expresión fracaso tiene la contracara del éxito, ambos remiten al logro o no de ciertas metas. Refiere entonces a un “poder-deber” cumplir con aquello que se considera necesario para acreditar sus aprendizajes teniendo especialmente como parámetro la aprobación de determinadas evaluaciones. Lo *necesario* está determinado por la institución que es la que da la norma, la que indica cuál es el mínimo aceptable para ir superando los objetivos planteados. El fracaso supone incumplimiento de la norma, aquello diferente de lo preferible. “El mercado escolar está estrictamente dominado por los productos lingüísticos de la clase dominante y tiende a sancionar las diferencias de capital preexistentes: el efecto acumulado de un débil capital cultural y de la correlativa débil propensión a aumentarlo por la inversión escolar condena a las clases desprovistas a las sanciones negativas del mercado escolar, es decir, a la eliminación o a la autoeliminación precoz que unos mediocres resultados entraña” (2).

El fracaso escolar se asocia directamente a los *problemas de aprendizaje y/o a problemas de conducta*. Al decir fracaso muchas veces se dice indirectamente “fracasados”, involucra sujetos que han sido atrapados por esta construcción simbólica. EL grupo familiar, la escuela, el maestro, los pares, el profesional, pueden emitir palabras de tal *eficacia simbólica* que estigmaticen a ese sujeto. Esto se da de este modo porque los sujetos nos constituimos y socializamos en función de la dependencia con otros. Hay un orden simbólico que define un horizonte (de posibilidades) determinado por el entrecruzamiento de *reconocimientos* de estos otros.

El hombre se humaniza a través de la palabra que se trasmite gracias a la educación. La *palabra* permite al hombre ingresar al mundo simbólico. Estamos atravesados por el lenguaje. La estofa de la que estamos hechos está hecha de palabras. Es en las instituciones, como lugares de crianza, que los sujetos se constituyen subjetivamente incorporando lo normativo. La trayectoria escolar signada por el fracaso va dejando huellas en la identidad del sujeto. Los procesos identitarios, el de constitución subjetiva y el de construcción colectiva, no se dan en paralelo, sino de modo simultáneo. Se da una internalización como subjetivación de estructuras objetivas de sentido, que, siguiendo a George Mead, es un proceso donde el sujeto se reconoce en algo externo al incorporar y apropiarse de las propiedades de aquello que es objeto a ser internalizado. A este mecanismo lo llama “adopción de la actitud del otro” que se logra a través del aprendizaje de los actos comunicativos de los interlocutores. (3)

Las instituciones educativas son espacios de *filiación simbólica* que aseguran un pasaje de lo singular a lo plural, inscribiendo a los sujetos en un grupo, en una herencia que recibirán, tomarán, ampliarán, actualizarán y recrearán.

Cuando pensamos las situaciones de enseñanza –aprendizaje pensamos a sujetos que aprenden y a sujetos que enseñan enlazados en una *relación educativa*. Los procesos del aprender son propios en cada sujeto dependiendo de la trayectoria de vida de cada uno según procesos singulares en función de rasgos distintivos de cada persona. A la hora de aprender estos rasgos se combinan en cuatro dimensiones: la subjetiva, la social, la cognoscente y la corporal. (4)

La *subjetiva* alude a la constitución psíquica del niño como sujeto de deseo.. Esta posibilidad propia de lo humano, esto que nos humaniza, deviene de una Ley estructurante. La imposición de esta ley, advenimiento del Nombre del Padre, ordena la relación madre-hijo en un nuevo registro simbólico, prohibiendo el incesto.. De este modo el sujeto se constituye como ser-en-falta, como incompletud...”Su constitución alienada en función de otro y del lenguaje-que le preexisten, lo marcan de una manera y no de otra...incompleta y deseante” (5)

Introyectada la ley se inaugura el superyo y con él la invitación al mundo simbólico. Otras normas, otras leyes, las propias del mundo social; las que regulan y limitan el campo, son posibles de ser compartidas y respetadas si esta primera ley estructurante ha tenido lugar. Estas normativas regulan las pulsiones del ello, permiten la convivencia, apuestan a la tolerancia y al acuerdo a pesar de pertenecer a *mundos de la vida* diferentes.(6) Aquí se hace presente la dimensión *social* donde el sujeto construye ciertos *habitus* en relación a la socialización en su espacio social. Para el docente es necesario tener en cuenta la singularidad de cada sujeto ya que cada uno lleva a la escuela sus *habitus*, sus mundos de la vida que constituyen el suelo, el trasfondo sociocultural que enmarca de una manera particular los procesos de aprendizaje de cada uno. El docente, a su vez, también ingresa con sus particularidades a su trabajo cotidiano. En este sentido la escuela tiene un carácter intermediario entre la producción de sociedad y la producción de subjetividad. La educación metaforiza, en la figura de la cinta de Moebio, como lo externo se vuelve interno permitiendo que lo objetivable se internalice y a su vez el mundo interno del sujeto cobre expresión externa y social.

Los *habitus* determinan modos de apreciación, pensamiento y acción, pero a su vez, son estructuras estructurantes. No son sistemas que se constituyen de una vez y para siempre, sino que son susceptibles de modificación a través de la reflexión. Tarea nada fácil pero, según el mismo Bourdieu, posible.(7) La escuela a través de sus acciones pedagógicas hacen un trabajo de inculcación que genera *habitus* capaces de perpetuarse, aún terminada la escolaridad, por medio de la internalización de los principios de una arbitrariedad cultural que genera prácticas reproductoras de las estructuras objetivas. Las normas y mandatos (implícitos o explícitos) pueden operar como aceptación prerreflexiva (dóxicas), por imposición (reconocimiento consciente del mismo) o por arriba a acuerdos (acciones comunicativas orientadas al entendimiento). Pero la incorporación de lo normativo no tiene origen en el campo social, se hace posible una vez introyectada la ley estructurante del aparato psíquico (aspectos subjetivos) lo que le va a permitir al sujeto aceptar otras normas, reconocer límites, reprimir lo pulsional, abrir al mundo cultural.

Lo *cognoscente* refiere a los aspectos intelectuales que permiten apropiarse del conocimiento en función de los *esquemas de acción o de operación* construidos. (8) La estructuración de determinados esquemas va a tener relación con el “acervo de saber” disponible en su grupo de pertenencia. (9) Lo corporal tiene que ver con la *hexis corporal* que alude a “lo social hecho cuerpo”. (10)

En la construcción de conocimiento se ponen en juego estas cuatro dimensiones. No basta con tener sólo en cuenta las estructuras epistémicas sino tener presente los aspectos subjetivos y sociales constituidos y construidos en los mundos de la vida de cada quien.

Es Dora Laino quien propone poner en juego a autores como Piaget, Freud, Bourdieu y Habermas, que siendo epistemológicamente compatibles, ofician de marco referencial permitiendo pensar a los sujetos y sus realidades desde esta perspectiva. Las categorías elaboradas por estos teóricos sientan una base interpretativa considerada necesaria para mirar los procesos educativos y los procesos de aprendizaje con la precaución de no pensarlo como proveedor de categorías aplicables a esta realidad nueva que se pretende conocer. Son presupuestos ontológicos y epistemológicos que nos ofrecen un marco interpretativo para comprender los fenómenos y los sujetos implicados en estos procesos. (11)

D- Estado de conocimiento del tema.

Luego de varias búsquedas se encontraron algunos informes de investigación que responden a una especie de censo donde se dieron a conocer la cantidad existente de ONG en determinadas zonas. Estos relevamientos recabaron información sobre estas organizaciones en un intento de cuantificarlas esclareciendo la diversidad de funciones según las actividades que las mismas ofrecen: promoción, educación, ecología, asistencia, salud, capacitación, deportes, rehabilitación de adicciones., otras. Estos estudios pretenden echar luz sobre estos espacios microsociales valiéndose de encuestas y entrevistas a directivos. Asimismo el acento está puesto en el conteo y clasificación según el tamaño, funciones y fuentes de financiamiento. No analizan los procesos que al interior ocurren y las conclusiones a las que arriban apenas esbozan alguna característica institucional no muy indicativa de sus dinámicas y sus actores. (12)

Un aporte interesante que se tomará como referente es un informe de Pasantía realizado en el marco de una Maestría. El informe es una especie de mapeo socio-económico-cultural, tal como lo denomina la autora, del barrio en el que está inserto este centro comunitario. Son muchos los datos que brinda pero para el caso se recuperarán aquellos, fruto de un censo, que dan cuenta de cierta igualdad de oportunidades de acceso al sistema educativo pero a su vez arroja cifras sobre repitencia, como indicador de fracaso escolar. Los números dan cuenta de una marcada repitencia en los primeros grados. De 528 individuos relevados con escolaridad primaria incompleta, 348 están en la franja etaria que va de 6 a 12 años. Esto significa que 180 no terminaron su escolaridad primaria y que aunque consideremos que hay algunos alumnos desfasados en las instituciones de nivel primario común (pueden estar aquí hasta los 13 años) hay un alto número de personas que necesita acceder a la “terminalidad del primario”. Estos

datos se agudizan cuando llegamos al nivel medio siendo alarmante el abandono en el 1º y 2º año del CBU. (13)

En lo específico a la problemática que intenta abordar este trabajo no se encontraron investigaciones previas, aclarando que se sigue en esa búsqueda por hallar otras fuentes.

Se encontraron variedad de aportes en lo que atañe al fracaso escolar que, si bien no es el tema específico de investigación, está implicado en la problemática. Al respecto podemos decir que los teóricos se han abocado más a una búsqueda de causas (endógenas o exógenas) y de responsables (el sistema, el origen social, los propios sujetos).

Para finalizar este apartado se considera pertinente recuperar las primeras conclusiones provisionales a las que se arribaron en un primer Informe realizado en el año 2001, estudiando el Jardín Maternal, que han oficiado de base al actual informe y que seguirán siendo puntos a profundizar. De las primeras entrevistas realizadas a los padres en relación a las representaciones que tenían y la necesidad de los servicios prestados en este centro comunitario aparecieron tres respuestas recurrentes: la idea de *gratuidad* (servicio educativo, asistencial) que de otra manera no accedían; otra refería a la *atención alimentaria* y al última al *aprendizaje de hábitos y contenidos* preparatorios para el acceso al nivel primario como así también a la permanencia exitosa en el sistema educativo. Surgió de los discursos una apuesta de los padres a la educación como posibilitadora de movilidad social teniendo una esperanza positiva en su espacio social tanto para sus hijos como para ellos. La participación en el centro invitaba a un involucramiento en acciones, sintiendo ellos que “valía la pena” y reconociéndose parte de la comunidad con el deseo de “mejorarla y mejorarse” sintiendo gratificación por el “reconocimiento” de otros hacia sus tareas (manifestaciones de integración social, identidad, reconocimiento intersubjetivo). Por otro lado, en estos procesos institucionales, hubo cuestiones que sobredeterminaron los intentos y, que a pesar de los esfuerzos que hacían por la superación personal, familiar y comunitaria; quedó cierta impresión (acompañada de impotencia) en relación a las posibilidades de cambio real (significativo para los actores). Aún en este contexto el Centro Comunitario se presenta como un espacio abierto donde se sienten convocados a hacer uso de sus servicios y a participar en la gestión del mismo. Ellos encuentran un lugar de diálogo a partir del cual pueden pensarse y discutir salidas intentando al menos cierta emancipación producto del pensar compartido.(14)

De este modo el centro ofrece determinados servicios educativos en un marco institucional que hace las veces de contenedor social y psíquico en estas franjas poblacionales más afectadas por las últimas políticas que barrieron con muchas garantías que ya se habían conquistado en períodos anteriores.

E- Aspectos metodológicos.

La investigación se inscribe en un paradigma interpretativo. Ubicarse en este enfoque metodológico permitió captar los fenómenos en la autenticidad de los escenarios, en la producción de los procesos en los contextos naturales. Entendida así, "...La investigación cualitativa depende fundamentalmente de la observación de los actores en el propio terreno y de la interacción con ellos en su lenguaje y con sus mismos términos" (15).

La posibilidad de trabajar allí y el motivo de interés central por continuar una investigación en esta institución existió por contactos anteriores donde ya se habían abierto sus puertas para un trabajo de campo que dio lugar, en esa oportunidad, a la elaboración de un informe en el año 2001 que se inscribió en el marco de un Programa de Postgrado en Clínica del Aprender (U.N.C).

La investigación está acotada al estudio de un caso en tanto se ha elegido una institución en particular. Las estrategias metodológicas elegidas para la recolección de datos fueron: entrevistas, observación y análisis de documentos.

En una primera instancia se consideró que la observación áulica y las entrevistas sumadas a cierta documentación disponible serían suficientes. Sin embargo en el devenir de la institución sus actores invitaron a la participación de reuniones y asambleas. Fue interesante escuchar sus diálogos para contextualizar institucionalmente las prácticas educativas y también para ir adentrándose en las particularidades de sus mundos de la vida. Este espacio abrió a mirar y pensar otras cuestiones, más allá de las prácticas educativas, sumamente importantes para los miembros del centro como así también para el investigador.

Se planteó la necesidad de observar al menos diez clases en cada servicio educativo, entrevistar a los responsables a cargo, a los niños que allí acudían. Estas estrategias metodológicas aportarían para el análisis y comprensión de las prácticas educativas específicamente. Para enmarcarlas en la complejidad institucional se consideró imprescindible entrevistar a actores institucionales (informantes claves) y recuperar datos de las observaciones y registros de asambleas y reuniones. Se tuvo presente también algunos diálogos "de pasillo" que surgieron informalmente los cuales se registraron luego desde la memoria. Los conocimientos que se recuperaron, revisaron y crearon a partir de esa realidad las entendemos como certezas provisionarias que pueden generar categorías teóricas interpretativas sólo generalizables a partir de los datos.

F- Conocimientos generados.

a- Referencias históricas y problemáticas del Centro Comunitario.

Intentando comprender la realidad institucional estudiada consideramos necesario tomar algunas referencias de su historia. La presente es una historia reconstruida a partir de documentos y del relato de los actores.

Para favorecer los procesos de entendimiento de la historia de esta ONG hemos realizado la siguiente periodización :

- La fundación de la Ong y su crecimiento. *Primera sede*. Creada en 1975. Nace como una Asociación de Padres y Amigos para la atención de niños con discapacidades. Su función primordial se orientó a la asistencia y prevención clínica.

- La expansión de servicios y la creación de la *segunda sede*. Fue creada en 1991 tras el reconocimiento del *déficit alimentario* en algunos niños y el *fracaso escolar* como necesidad y demanda de quienes concurrían a la primera sede. Ello mueve a la institución a abrir su accionar a la comunidad más amplia. Los primeros proyectos fueron de *apoyo escolar y estimulación temprana*. Luego fue ampliando servicios en relación a las nuevas demandas. La población atendida pertenece a barrios pobres con asentamientos definitivos que si bien no tienen las características de villa (de emergencia), no expresan mejor calidad de vida. Entre las ocupaciones paternas prevalecen las de obreros no calificados. Las madres trabajan en escasa proporción y las que sí, lo hacen en el servicio doméstico. Los niveles de instrucción de los adultos de la comunidad no sobrepasan la escolaridad primaria. La mayoría de los niños en edad escolar asisten a establecimientos educativos con una repitencia marcada en los primeros grados. (16)

En los documentos construidos por los profesionales de la institución la población aparece caracterizada como: pobreza estructural y nuevos pobres, un 70% con las Necesidades Básicas Insatisfechas, hacinamiento en la viviendas, imposibilidad de entrada en el mercado laboral, falta de redes de contención comunitaria, precariedad en las condiciones higiénicas, analfabetismo funcional de los adultos, violencia doméstica, desempleo y subocupación, confusión de los roles familiares: hogares disgregados y monoparentales, alto porcentaje de embarazos no deseados, abandono del proyecto de vida por parte de la madre adolescente. Es a partir de esta realidad que se formulan diversidad de actividades y talleres para adolescentes y adultos.

- Año 2001. La *separación de las sedes* constituyéndose en instituciones distintas.. El trabajo de campo coincide cronológicamente con parte del período de reorganización, segundo semestre del 2002. En este momento le centro atravesaba una fuerte crisis institucional. Inicia un proceso en el que varía su estructura, más precisamente aquellos aspectos organizativos que tuvieran que ver con el gobierno del Centro. Comienza un tránsito de reestructuración con miras a una *gestión horizontal* apostando en lo mediato a la *autogestión comunitaria*. Uno de los motivos mencionados como generadores de la separación era el reniego de una gestión vertical que no

daba cabida ni a los miembros del Centro ni a la comunidad en general. Podemos pensar que las disputas entre las instituciones tenían su carácter más explícito en cuestiones de recursos materiales pero, había implícitamente cuestiones de poder y de control que a los ojos de actores debían cambiar.

La ruptura implicó un proceso de reorganización, vivenciado como largo, difícil y duro por los mismos actores. Cuando las instituciones entran en crisis pierden capacidad estructurante en el sentido ordenador de las prácticas que se dan al interior de las mismas, resquebrajándose los diques de contención y con ello, los lazos intersubjetivos entre los sujetos agentes. Las crisis suponen transformaciones que tienen que ver con el funcionamiento, la organización, el *sentido* de la misma, la redefinición de *identidad* (misión) y hasta su supervivencia. Se vivencia una interrupción de una regularidad, se sufre la pérdida de un modo de funcionamiento que daba la estabilidad previendo y planeando anticipadamente el curso de la institución. En una crisis los diques de contención se debilitan desdibujando los cercos simbólicos que aparecen resquebrajados. Sensaciones de incertidumbre generan ansiedad y angustia en sus miembros creando un clima de confusión generalizado.

Las asambleas eran una práctica nueva en la reciente estructura organizativa convocando a toda la comunidad del sector intentando fomentar la participación. Están incluidos en ellas todos los que brindan servicios en el Centro y la comunidad en general. El análisis de estas asambleas permite dar cuenta de algunas cuestiones relativas a la trama de vínculos, a las interacciones intersubjetivas, a la conformación de los grupos, a las tensiones y conflictos y a las relaciones de trabajo en esta O.N.G. Sintéticamente los problemas se presentaron así:

- se traslucía en los intercambios una *confusión* respecto a *roles y acciones* que les competía a cada miembro de la institución. Había un nuevo organigrama que en general se desconocía. Dicho documento había sido confeccionado para mostrar hacia fuera la nueva organización: qué era el Centro y qué se hacía allí, como materialización de la *identidad institucional*.

- la *puerta de entrada* generó una discusión que simbolizaba la *apertura* de la institución a la comunidad. Tres aspectos se pusieron en consideración:

- la *funcionalidad del cierre* en relación a los niños del Jardín Maternal.
- La *representación simbólica* del colocar llave a esta puerta, para algunos de los participantes.
- La *lucha por los espacios* de los distintos servicios. Compartir ingreso y patios. Invadir espacios asignados para otros servicios.

Respecto de la funcionalidad las maestras del jardín argumentaron la necesaria seguridad, el espacio debía estar cerrado, para el control de entrada y salida de padres y niños pequeños.

Un miembro novato en la institución, con un posicionamiento más político, remitió a que el candado significaba un cierre de la institución a la comunidad. Un *no dejar la entrada libre*. Defendía esta idea en pro de un ideal de espacio público al que se concebía como espacio troncal para reunir al barrio.

Podemos visualizar que más allá del candado en la puerta principal había una dificultad para reconocer *cercos simbólicos* que marquen el afuera y el adentro de la institución. Este cerco es necesario y no implica un rechazo a la participación de la comunidad. Tampoco había claridad en qué, cómo y con qué grado de incumbencia podían ser parte los vecinos de este centro comunitario.

- La *invasión de los espacios internos* entre los servicios. La entrada y salida permanente de las aulas por cualquier actor era una característica de esta institución. La arquitectura del espacio y la precariedad del mismo, se sumaban a esta conflictiva. También oficiaba un implícito de *todos para todos*, no se marcaba simbólicamente un límite de espacio y tiempo para las tareas pedagógicas.

- El grave *problema económico* que atravesaban. Se empieza a discutir nada más ni nada menos que su *subsistencia*. El divorcio de la institución de la que surgió había comenzado a dar signos de posible colapso. La primera institución tenía un trayecto recorrido, era la que llevaba la dimensión administrativa y organizativa aparentemente con mucha eficiencia. Ahora esa cabeza no estaba y la apuesta era a una organización vertical que desconocía la posibilidad de una organización con *una* autoridad en la gestión. Había confusión respecto de lo que significaba una gestión vertical, una democrática, el verticalismo y el autoritarismo resistiendo a una figura de autoridad. Todos decidían y finalmente ninguno. Al menos es lo que se visualizó en las asambleas.

Los únicos servicios a salvo eran el comedor y las becas asignadas para el personal de la cocina y el Jardín maternal. Todos los otros servicios carecían de subvención del Estado. Esta diferencia de estabilidad entre los servicios se transparentaba en los posicionamientos entre los que pertenecían a uno u otro servicio. Los profesionales que allí trabajaban cambiaban permanentemente. Estaban lo que duraban los proyectos. Eran *aves de paso*. Esta cuestión atañe también al Voluntariado que no logra permanecer demasiado tiempo. Esta modalidad de inserción laboral interfiere en la creación de vínculos duraderos con la institución y la necesaria pertenencia.

En la *trama de vínculos* había una subdivisión de grupos conformada por los *profesionales*, los que venían de otro lado, y los de la *comunidad*. Dentro del grupo profesional a su vez estaban los antiguos y los novatos, unos más legitimados que otros. Este grupo es más laxo, entraba y salía, permanecía relativamente poco en el Centro, comparado al grupo de maestros (jardín maternal). En el grupo de la comunidad (los que son del barrio) estaban los que trabajaban en el

Centro, los que usaban sus servicios , los que trabajaban y a la vez se beneficiaban de dicho espacio, por ejemplo enviando sus hijos. Este espacio, especialmente para este último grupo, operaba como instancia laboral y como espacio de contención psíquica y social (madres solteras, analfabetos, desocupados, etc.). El tiempo de permanencia y el modo de inscripción, de estos actores en la institución, era más fuerte.

b- Las Prácticas Educativas en el Apoyo Escolar.

El Apoyo Escolar es el servicio fundacional de esta institución. Los objetivos explicitados que orientan la acción eran: ampliar un espacio de contención socio-afectiva y estimulación cognitiva, prevenir el fracaso y la deserción escolar, asistir al niño/a con dificultades de aprendizaje, dando prioridad a los que se encuentran en riesgo social, ofrecer un refuerzo alimentario.

En relación al trabajo pedagógico referían al tratamiento del contenido en una selección de acciones que se atienden a: los demandados por la currícula escolar y/o la familia, los que adicionalmente despertaban interés en los niños y los que los profesionales a cargo consideren importantes para que expresen y elaboren conflictos, interactúen con pares y adultos y fortalezcan la autoestima.

Se mencionaba una *función pedagógica* aludiendo al trabajo específico con los procesos cognoscentes, una *función asistencial* con apoyo alimentario y una función institucional de *resguardo*, definido como territorio de seguridades básicas.

Las actividades desarrolladas en el servicio fueron asumidas y coordinadas por la fundadora hasta iniciado el 2001. A mediados de ese año cede la coordinación del espacio a una docente que ya trabajaba allí. La conformación del equipo docente no era estable. Una maestra titulada y una joven con nivel medio completo que había sido preparada para esa función por la misma fundadora, eran las dos personas que tenían más presencia y por tanto vínculos más fortalecidos, acompañado por un reconocimiento mayor por parte de los niños. Luego, distribuidas en distintos días de la semana, había cuatro pasantes de nivel superior que lo tomaban como espacio de práctica docente, una estudiante universitaria de Trabajo Social que sólo iba en martes durante un mes, una jefa de familia que abandonó por falta de recepción del subsidio, otra jefa de hogar que se incorporó en octubre y permaneció hasta diciembre.

El movimiento del personal fue permanente. La movilidad obstaculizaba el seguimiento de los procesos de los niños, más aún teniendo en cuenta que quienes concurrían al Apoyo generalmente venían por dificultades en la escuela. Los vínculos docentes(o adultos en función de enseñantes) y niños no se podían ir afianzando dado el recambio y el escaso tiempo de permanencia; incidiendo directamente en la tarea pedagógica. No sólo afectaba el que existieran

varias personas a cargo en los distintos días de la semana sino que el cambio permanente y el corto trayecto iban en detrimento del *sostenimiento de vínculos* y de la continuidad de un trabajo que hubiera requerido con urgencia continuidad y coherencia. Esta discontinuidad no facilitaba el desarrollo de *vínculos transferenciales positivos* por el escaso y recortado tiempo compartido. En un lapso de cuatro meses habían ingresado y se habían retirado (excepto la maestra titulada y la joven que pertenecía a la comunidad) con una permanencia efímera y sin apuesta de continuidad.. La *precariedad* del trabajo, no sólo en sentido económico, fue minando las buenas intenciones iniciales que se hacían arduas de sostener. El único criterio válido de convocatoria de adultos de los que se hacían cargo de esta tarea docente se basaba en la *voluntad*. Por las condiciones objetivas institucionales se hacía difícil mantener las ganas durando lo que la primera ilusión (Illusio) de la tarea sustentaba.

La discontinuidad de los *referentes adultos* en la tarea de enseñar y de acompañar afectaba los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las posibilidades de construcción de conocimientos tienen directa relación con el *deseo*, en el sentido psicoanalítico, como *motor* que aporta la energía en los *procesos cognoscentes*. Una de las explicaciones acerca de los problemas de aprendizaje va ligada al deseo y al mantenimiento o no de la curiosidad intelectual. La *sublimación de las pulsiones* son la fuente del desarrollo intelectual y la transformación de la libido en *pulsión epistomofílica* inviste libidinalmente el conocimiento y el conocer.

Las *comunicaciones educativas*, componente central de las prácticas de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje se mueven en función del deseo tanto de quien enseña como de quien aprende. Los vínculos intersubjetivos entre los implicados en la relación educativa pueden facilitar u obstaculizar los aprendizajes. La eficacia de la transmisión y la capacidad de producir efectos (*eficacia simbólica*) está en directa relación con la autoridad que posea el docente, lugar socialmente asignado que lo legitima en el lugar del saber suponiendo un reconocimiento por parte de los niños. Había inquietud en los niños por conocer a sus maestros de turno, manifestada por preguntas sobre la vida privada o por prácticas sociales de estos adultos. Era un modo de enlazarse e inaugurar vínculos afectivos con estos nuevos posibles referentes y figuras de identificación.

En muchos casos la vida cotidiana de los niños carece de *ritmos* como regulaciones en el tiempo a través de los cuales va incorporando hábitos. *Hábitos que ordenan* y van dando un marco contenedor en su existencia. Esos hábitos posibilitan la *construcción de esquemas* que variarán según los hábitos que estructuren dependiendo de los mundos de la vida de cada quien. Entonces si los niños en sus vivencias cotidianas no tienen incorporado cierto orden y es bastante caótica su organización familiar; esto se traduce en la escuela, que presenta una organización bien pautada y a la que el niño no siempre se puede acomodar. La escuela está organizada con una estructura que

impone ritmos, ordena tiempos y espacios bien determinados que pueden generar discordancia con los hábitos incorporados por los niños en el mundo familiar. Los docentes del Apoyo escolar reconocen de alguna manera esta problemática pero por la propia dinámica y el contexto crítico institucional replican aquello que pretenden modificar.

En la dinámica diaria había un momento de inicio, un momento del mate cocido y un momento de finalización. A medida que iban llegando se iban ubicando en las mesas, congregados por amistad barrial y/o concurrencia a la misma escuela y grado. Ellos iban notificando a las docentes lo que tienen que hacer. Algunos permanecían sentados gran parte de la mañana, otros deambulaban permanentemente dentro de la sala o yendo al patio. El tiempo se regulaba por las demandas de cada niño y la atención personalizada de los docentes a cada uno de ellos. No había una clase para el grupo general y los tiempos se dividían según la cantidad de niños y tareas que debían realizar. Esto imprimía a las interacciones entre docentes-niños y entre pares una regulación de los tiempos en los cuales había tiempos pedagógicos activos y tiempos pasivos. Los *tiempos activos* referían a aquellos momentos donde los niños conseguían la atención del docente y se iniciaba el trabajo con determinados contenidos. Los *tiempos pasivos* eran los *tiempos de espera*, la llegada del turno. Esta espera era pasiva en relación a los aspectos cognoscitivos pero habilitaba momentos de *intercambios sociales y de juegos entre pares*. En algunas oportunidades la espera era sólo espera del paso del tiempo hasta la llegada del mate cocido para luego retirarse, sin concretar el objetivo de concluir la jornada con “los deberes hechos”.

A primera vista parecía un aula multigrado dado que asistían niños de 7 a 13 años simultáneamente. La diferencia con el ámbito escolar era el *lugar* que asumía el docente como mediador de los conocimientos. Cuando pensamos el rol docente lo asociamos a un enseñante que selecciona, piensa, anticipa, planea y ejecuta una propuesta de acción. En el caso estudiado los docentes no tenían este lugar de producción – aunque en el proyecto se enunciara como posibilidad– sino que sus acciones se circunscribían a colaborar con la resolución de tareas escolares que los niños traían, las cuales habían sido pensadas por otro docente. Los docentes del Apoyo Escolar *acompañaban, apoyaban y traducían* estas consignas. En tal sentido su práctica quedaba constreñida por la exigencia de otro que demandaba, convirtiéndolo de algún modo en un traductor y ejecutor relativamente pasivo sin anticipar propuestas de enseñanza limitando su *autoría en la intervención* y el seguimiento de los procesos de estos niños.

El maestro del Apoyo llevaba una función tutorial, ofreciendo intercambios a los fines de la concreción de las consignas. Su tarea se intensifica cuando se acercaba una evaluación.

El tratamiento de los contenidos se hacía sin *previsibilidad* ya que su abordaje resultaba de la *emergencia de temas* que los niños traían de la escuela. Los docentes a cargo, sin formación

específica, *barajan intuitivamente* estrategias de enseñanza que espontáneamente ponían en acción. Se trabajaba fundamentalmente en las tareas cumplimentando los “*deberes escolares*” que tenían que estar listos para el día siguiente, esa era la prioridad en el trabajo cotidiano. Ante las cercanas *evaluaciones* parciales o trimestrales se intensificaba la actividad de ese alumno a través de ejercitación preparada por la docente donde prevalecía la cantidad y la repetición como garantía de éxito.

La pretendida reversión de los problemas en el aprender se daba en un contexto educativo en el que las prácticas pedagógicas se desarrollaban sin previsión, atendiendo puntualmente alguna consigna. Los niños iban atinando respuestas, en una seguidilla de enunciados descartados *por ensayo y error*, hasta que los intercambios con el docente iban guiando hacia la respuesta acertada.

La resolución de la tarea tenía que ver con proceso de *tanteos*, descartes, intercambio de miradas de asentimiento o negación hasta obtener la respuesta, no necesariamente por comprensión, luego del consentimiento del docente. La intervención docente hacía especial foco en este *cumplimiento* orientando y asistiendo en la realización de las consignas pero sin mayores precisiones o desarrollo pormenorizado del contenido, aún cuando se manifestara dificultad en la comprensión.

Reconocemos lo imprescindible de la ejecución de las tareas escolares ya que es el objetivo central del Apoyo Escolar en el sentido de buscar respuestas favorables que satisfagan las demandas de la escuela, sabiendo la alta estima en que se tiene al *cumplimiento*, ubicando al niño en una mejor posición ante sus maestros. La evaluación es la que acredita o desacredita aprendizajes y en consecuencia, ubica a los sujetos en alguna escala o clasificación. En este afán de prevención, el Apoyo Escolar ponía el acento en lo producido como *producto* y/o resultado satisfactorio que fuera *peaje* por una mejor trayectoria escolar, sin ir más allá en el trabajo de posibilidades reales y potenciales de construcción de conocimiento. La actividad pedagógica se presentaba casi como una *jugada estratégica* necesaria, no del todo consciente, que facilitaba a los niños la aprobación y acreditación tramitando las marcas subjetivas y sociales que ya había dejado el sistema escolar en estos niños.

El *cuaderno* o la carpeta eran el *instrumento organizador* de las prácticas siendo *punte* entre lo que se trabajaba en la escuela y lo que se realizaba en la sala del Apoyo. Era un nexo para conocer los contenidos que se venían desarrollando pero no era puente comunicativo entre ambas instituciones en relación a los procesos singulares de este niño. Pensamos que el mayor riesgo en esta modalidad de trabajo sería convertir este espacio, que pretendía ser compensatorio y transformador de las realidades de estos sujetos infantiles, en un gran simulacro de aprendizaje que satisficiera, al menos mínimamente, los requisitos de la escuela sacrificando la posibilidad real de

estructuración de esquemas inteligentes que fueran abriendo y enriqueciendo el campo cultural y también social.

b- *Las prácticas educativas en el Centro Lúdico Creativo Infantil.*

El proyecto llega a este barrio de Córdoba luego de una trayectoria previa en Colombia donde había sido implementado. De la mano de su gestora, una socióloga colombiana, y de un joven argentino que ya había sido voluntario en aquél país, es que arriba a esta ONG, en noviembre de 2001. Inician su trabajo en febrero de 2002. Era novedosa la propuesta lúdica y nuevos eran también los responsables de implementarla. Suponía una adaptación no sólo de lo que ofrecían sino también de los docentes foráneos que la traían. El proyecto tenía un diseño previo, aparentemente capaz de efectivizarse en cualquier contexto. La implementación de dicho diseño comienza a tropezar con esta realidad singular (contexto socio-histórico, necesidades de la institución, demandas específicas de la población) en una bajada que se confrontaba con lo esperado por estos docentes.

Lo metodológico era como el alma del proyecto ocupando *lo lúdico-creativo* un espacio central. Estaba destinado a una población de niños de entre siete y catorce años de edad. Las actividades eran para niños que manifestaban *problemas de conducta en el contexto escolar*.

La intervención docente hacía eje en el juego como *recurso pedagógico didáctico*. El juego era pensado como una puerta de entrada al trabajo con los niños. En tal sentido se lo definía en su potencialidad en relación al conocimiento y al trabajo con los valores (mas bien normas que regulen las acciones), intentando recuperar la actividad lúdica, dado que en la escuela tradicional generalmente no se valora. Precisamente la novedad sería la *inclusión del juego* como modalidad imperante en *el trabajo educativo*. En la cotidianidad de este servicio se observó una clara distinción entre los *juegos jugados adentro* (sala) y los *juegos jugados afuera* (patio). El uso del tiempo y del espacio marcaba la frontera. Al interior de la sala el juego era ganado por la intervención docente quien decidía, disponía y coordinaba las actividades que pocas veces tenían la forma de una propuesta lúdica. Los niños a veces aceptaban, otras resistían, participaban o boicoteaban.

Los docentes partían del supuesto que si cobraba la *forma de juego* era por lo tanto placentero. A veces no comprendían por qué los niños no querían hacerse parte. Los juegos *auténticamente jugados* (organizados, sostenidos y disfrutados) por los niños eran aquellos que acontecían durante los recreos, aquellos organizados espontáneamente en su *tiempo libre*.

Lo distinto, lo movilizador eran las actividades lúdicas. Los niños habían recibido esta *oferta de un lugar para jugar* pero la *racionalidad-imposición pedagógica* dejaba escaso margen al involucramiento de los niños en las propuestas docentes. Los niños tenían otra idea acerca de lo que

el jugar significaba para ellos. A veces no encontraban sentido a las propuestas dado que el espacio no tenía la misma legitimación que la institución escolar. Aparecía el *para qué hacer esto*.

El juego que se armaba espontáneamente entre los niños, generalmente fuera de la sala, no era valorado ni recuperado para el trabajo pedagógico y para el enriquecimiento de los vínculos intersubjetivos. Si era el juego el alma de la propuesta, ¿qué pasaba que los juegos jugados afuera no eran importantes para el trabajo compartido como posibilitante de construcción de vínculos sostenedores del trabajo cognoscente y social? ¿Cuál era el obstáculo (social-cultural) que no permitía a los adultos conocer y ser parte de las prácticas de juego de estos niños, que en muchos casos eran desvalorizadas?

La participación en las actividades era difícil de lograr, en especial para un grupo de ocho varones identificados explícitamente como problemáticos. Los vínculos intersubjetivos se cargaban de agresión de ambas partes (docentes y niños), al no involucrarse en las propuestas. Ubicados en la escuela en lugar diferencial desde lo negativo de ellos. Ocupaban nuevamente este rol en el nuevo espacio. Los dos docentes del centro lúdico manifestaban impotencia e intolerancia a las manifestaciones recurrentes de estos niños que interrumpían permanentemente. Las sanciones iniciaban con enunciados que otorgaban tarjeta amarilla o roja, en un principio, hasta la necesidad de la suspensión (retirado del Centro y llevado a su hogar). Esto entorpecía más los vínculos. La amenaza era un recurso para disciplinar, privándolos a estos alumnos de algún viaje o enunciando una posible quita de regalo ofrecido. Amenazas que oficiaban como reguladores de la conducta teniendo eficacia momentánea pero desvaneciéndose rápidamente, dado que no operaban constructivamente como mecanismo de internalización de normas compartidas. El resto del grupo participaba más armoniosamente de las actividades, opacado por el grupo anterior.

Freud nos permite salirnos del supuesto de que todo luego es por sí mismo placentero y, a su vez, nos posibilita comprender el juego como tramitación de conflictos, pero, quedando la preocupación por el predominio de ciertos modos vinculares, en estos niños, que se repitían displacenteramente y que se presentaban como una modalidad cuasi natural-naturalizada de interacción con los pares.

En algunos juegos aparecía lo que Freud llama una *compulsión de repetición* como fenómeno manifiesto en la conducta de los niños. Él sugiere que deviene de la naturaleza más íntima de las pulsiones y es suficientemente poderosa para desatender el principio de placer.

Se hacía difícil, para estos adultos, encontrar una propuesta pedagógica concreta que respetara la espontaneidad y encauzara la actividad lúdica hacia la construcción de vínculos que fueran soporte del cambio esperado.

G- Conclusiones a las que se arriba.

Muchas ONG surgen como paliativas a los efectos de la crisis estructural que venimos sufriendo en las últimas décadas. En el caso estudiado se profundizaba por el momento histórico nacional, 2001-2002, en el que institución atravesaba en simultáneo su propia crisis. Estaba en período de divorcio con la sede que le diera origen y en plena reorganización institucional, bregando por la construcción de otro tipo de gestión. Preocupados por su identidad, por su misión y por el sentido y subsistencia económica del centro, sus actores vivían en un estado de confusión, malestar y angustia ante los emergentes que eran difíciles de sortear. Asimismo la lucha de los actores persistía en el sostenimiento de todos los servicios y de la institución misma, tanto por ser fuente laboral como por ser espacio público conjuntista.

En este contexto es que se estudiaron dos de sus servicios educativos. En el Apoyo Escolar el equipo a cargo sufría permanentes movimientos obstaculizando la continuidad y coherencia del proyecto. Afectando a su vez el seguimiento de los procesos de los niños y la construcción necesaria de una vinculación transferencial positiva, base de toda comunicación educativa. Las actividades específicamente pedagógicas se reducían a la realización de las tareas solicitadas por la escuela, quitando margen de decisión a estos docentes quienes asumían una tarea tutorial ligada al cumplimiento de las actividades exigidas por la institución escolar. En este sentido también se perdía la posibilidad de un trabajo con cada niño y las dificultades puntuales presentadas. En las prácticas analizadas prevalece una metodología que hace hincapié en la copia del modelo, en la repetición memorística casi carente de sentido para el niño, la ejercitación y el refuerzo y la corrección del error sin revisión y consideración de los recorridos operatorios para la elaboración de los trabajos. Damos cuenta también de la importancia de este cumplimiento, aunque sea como vía instrumental, habida cuenta de que les es pasaporte y re-posicionamiento del niño frente a los docentes de grado.

Debemos decir que el servicio de Apoyo Escolar intentaba prevenir o revertir el fracaso escolar y , en este afán ponía el acento en prácticas orientadas a la obtención de buenos resultados en las evaluaciones que les facilitarían tránsitos a los niños disminuyendo la repitencia y/ o deserción. Aún cuando los modos que asumían estas prácticas no significaran cambios significativos en los procesos de aprendizaje de los niños, descuidando el motor esencial del aprender que es el deseo, posicionaba mejor a estos niños tras la obtención de calificaciones más altas haciéndolos *sentirse y verse* (y siendo vistos por los otros significativos) en sus posibilidades, otorgando *confianza* y quitando algo de la pesada carga subjetiva y social del fracaso escolar que se traducía en fracaso personal.

El Centro Lúdico Creativo aparece como un proyecto foráneo habiendo sido diseñado para otro contexto y aterrizando en este contexto singular sin sufrir ninguna modificación. Esto se traducía en

las acciones de los docentes que lo implementaron. En el proceso de ejecución fueron apareciendo las discordancias entre lo pensado inicialmente y la realidad local. Destinado a niños con problemas de conducta en el contexto escolar tienen como una de sus intenciones lograr cambios ligados a valores que, a través del juego, generaran modificaciones en estos niños. El juego *per se* tenía poca eficacia, preguntándose los docentes acerca del no involucramiento de estos niños a pesar de ser juegos. La rebeldía de los chicos, la resistencia, la participación desde un lugar no deseado por los docentes, generaba en estos adultos sensación de impotencia e intolerancia ante los episodios que se iban dando. Las relaciones vinculares no eran positivas y cada vez se obstaculizaba más el desarrollo de la tarea solicitada. El clima en general estaba perturbado por la distancia entre las acciones de los niños y lo esperado por parte de los docentes. Las amenazas, las manipulaciones, los premios y su negación, impregnaban los discursos intensificando la agresión. La regulación de las conductas se relacionaba a un trabajo coactivo donde un pasaje al acto era respondido por otro consecutivo. En este contexto se hacía difícil pensar un trabajo que, por medio del juego como una instancia más entre otras, donde estos niños tuvieran oportunidad de crear otros vínculos favorecederos que los ubicaran en un lugar de comunicación recíproca y sentada en el respeto mutuo. Era necesario valorar la construcción de vínculos que reconocieran a estos niños como interlocutores válidos, en interacciones de mutuo enriquecimiento, sacándolos del lugar de la *carencia* para otorgarles voz, dado que ya en muchos lugares la tienen negada.

H- Dificultades planteadas en el proceso de la investigación.

El ingreso estuvo facilitado por la existencia de una instancia previa de trabajo profesional. El trabajo de campo se vio, en algunas oportunidades obstaculizado, por los propios vaivenes del proceso de reorganización de la institución. La apertura para con la comunidad también era extensiva para aquellos que quisieran hacer algún aporte. En algunos actores hubo desconfianza inicial dado que ya habían existido otras instancias en que estudiantes o profesionales de distintas instituciones habían pasado por allí sin hacer llegar ninguna devolución. Se acordó desde el inicio y en el marco de una de las asambleas mi presencia allí comprometiendo devoluciones que favorecieran los procesos pedagógicos de los servicios. La estancia generó, durante el trabajo de campo, instancias de participación en los servicios, colaborando en caso de que fuera demandado. Hubo especial vigilancia para poder objetivar dado mi relativa participación.

I- Probables aportes de la investigación a la toma de decisiones.

Son muchas las organizaciones que se han autoencomendado tareas que son paliativos de problemáticas que se han profundizado a partir de la década del 90. Han asumido funciones alimentarias (comedores), educativas, asistenciales (salud), promotoras de desarrollo

económico, social y cultural de determinados sectores, defensoras de los derechos humanos, protectoras del medio ambiente. Estas organizaciones se han multiplicado en los últimos años. Podemos encontrar por varias vías de información una preocupación por clarificar y clasificar las mismas en relación a sus orígenes y funciones. Sin embargo no hemos podido dar con estudios de corte cualitativo que echen luz acerca del funcionamiento de las mismas y de los procesos que se dan al interior de las mismas. A partir de esto es que las interpretaciones y análisis realizados en la singularidad de esta institución puedan ser sean explicativas y extensivas a otras realidades. En un nivel más específico se hicieron algunos aportes a dicho centro que pretendieron la comprensión de los procesos y sus posibles y necesarios cambios recocidos y legitimados por los mismos actores.

J- Bibliografía consultada.

(1) **Agno Raúl:** “*Problemas, ideas y propuestas en el campo de la Educación*” en “*Psicopedagogía en la Actualidad*” por Dora Laino (comp.) Sara Paín y Raúl Agno. Ed. Homo Sapiens. 2003

(2) **Bourdieu, Pierre.** “*¿Qué significa hablar?*” Ediciones Akal. Madrid. 1985 Pág.36

(3) **Mead George.** “*Espíritu, persona y sociedad*” Ed. Paidós . Bs As. 1976

(4) La idea de **rasgos distintivos** se toma del campo de la Lingüística como combinatoria de marismas, fonemas, morfemas y frases. Según se de esa combinación va a ser el significado. Se establece una analogía con el campo de la psicología en relación a la combinación de aspectos subjetivos, sociales y cognoscentes son propios en cada sujeto con una singularidad particular según el juego de estos aspectos en su constitución. Dora Laino es la que propone esta articulación entre los aspectos psicosociales en la constitución del sujeto cognoscente como perspectiva de interpretativa en la clínica del aprender. Siguiendo esta línea pone en juego aportes de Freud, Piaget, Bourdieu y Habermas para comprender los procesos por los que sujeto logra la inteligibilidad.

(5) **Agno, Raúl; Colussi, Guillermo:** “*El sujeto del aprendizaje en las instituciones educativas*” Ed. Homo Sapiens.

(6) “**Mundos de la vida**” es un concepto acuñado por Husserl, luego retomado por Schutz y finalmente por **Habermas**. Este último diferencia “mundo” de “mundo de la vida”. Los “mundos de la vida” son un conjunto de certezas aporéticas que conforman una suerte de plexo siendo el trasfondo a partir del cual una persona va a definir su horizonte. Este conjunto de implícitos son inconscientes. Aquí aparece una articulación entre lo social (procesos de socialización) y lo subjetivo (constitución psíquica del sujeto).

(7) **Bourdieu, Pierre. Wacquant.** “*Respuestas*”. México. Grijalbo.1995

(8) Aquí se toman los aportes de Piaget en relación a la estructuración de la inteligencia y los distintos esquemas de acción y de operación que se van estructurando y por los que el sujeto se va apropiando del conocimiento. Siempre desde una perspectiva de articulación con los otros autores. Hay un punto de encuentro conceptual entre la noción de esquema piagetiana y el concepto de habitus de Bourdieu.

(9) “**Acervo de saber**”, concepto desarrollado por Habermas. Dice el autor. “Llamo cultura al acervo de saber en que los participantes se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo”. Cita extraída de “Sistema y mundo de la vida” en Teoría de la Acción Comunicativa, Tomo II: Crítica a la razón funcionalista. Ed Taurus. 1990

(10) “**Hexis corporal**” como manifestación de lo social en el cuerpo como habitus y como uso del cuerpo. La construcción del cuerpo tiene que ver con la socialización y con la subjetivación, lo que genera actitudes corporales distintas determinadas también por los contextos donde los sujetos viven. Es un concepto de Bourdieu.

(11) Para una visión mas acabada se recomienda consultar dos obras de **Dora Laino:** “*Aspectos psicosociales del aprendizaje*”. Ed Homo Sapiens. Rosario 2000; “*La psicopedagogía en la actualidad*” en colaboración con otros autores. Ed. Homo sapiens.2003

(12) Ruiz Vargas Benedicto. Investigación realizada desde la Universidad Iberoamericana Noroeste como parte de una investigación más amplia sobre la pobreza. Se llevó a cabo sobre un universo de 166 ONG a partir de las cuales se hizo una selección aleatoria según las actividades que desempeñaban y el peso en el conjunto del universo: Finalmente la muestra quedó constituida por 32 organizaciones ubicadas en Tijuana. Se realizaron encuestas y entrevistas a directivos. La intención de esta investigación fue recabar información para construir un perfil general de estas organizaciones y sus rasgos más importantes. Del informe final sólo podemos dar cuenta de una descripción que las cuantifica describiendo funciones y generando una clasificación minuciosa que no se aboca a la comprensión de fenómenos sociales al interior de las mismas.

Ortega Eduardo Raúl realizó un trabajo de investigación con el objetivo de relevar y conocer mas profundamente las características e importancia de las ONG. El relevamiento se concentró en la ciudad de Córdoba a partir del cual se confeccionó un “*Directorio de Asociaciones Civiles sin fines de lucro en la Ciudad de Córdoba*” comprendiendo 249 entidades. En este directorio se condensan los datos recogidos en información que tiene que ver con los datos filiatorios, el área temática que trabajan, el tipo de beneficiario que atienden y los servicios que brindan. Este trabajo se realizó a través de un convenio entre la Fundación Juan Minetti y la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba. Marzo 1998

(13) Deón Lucía. “*Villa Cornú creciendo por la fuerza de su gente*”. Trabajo realizado en el marco de la Maestría en Investigación Educativa en el Centro de Estudios Avanzados. U.N.C. En este informe se ofrece una caracterización del barrio descrito en el presente diseño de investigación. 2001.

(14) Fontán A.; Gómez S., Pane M. “**Proyecto de trabajo profesional**” realizado en el marco del Programa de Posgrado Clínica del Aprender. UNC. 2001

(15) Vasilachis de Gialdino, Irene: “*Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*”. Centro editor de América Latina, Bs. As. 1992