

LOS TALLERES DE APOYO ESCOLAR: UNA ALTERNATIVA COMPLEMENTARIA A LOS PROCESOS EDUCATIVOS FORMALES

*Maria Alejandra Corbalán**

Resumo Este artigo visa discutir algumas possibilidades que oferece, para a atenuação do fracasso escolar, a existência de espaços educativos diferenciais com práticas, formas de organização e propostas pedagógicas, em alguns casos, alternativas ao sistema formal e, em outros, como réplica ou prolongamento dos espaços formais instituídos. Consideram-se as possibilidades que uma complementaridade entre dois tipos de ofertas educativas oferecem para o tratamento das crianças que manifestam dificuldades de desempenho no nível de ensino fundamental de educação.

Palavras-chaves: Fracasso Escolar; Espaços Formais e Não-Formais de Educação; Recuperação da Aprendizagem; Alternativas de Recuperação da Aprendizagem; Ofertas Educativas Alternativas.

Abstract The purpose of this paper is to discuss some possibilities offered for the reduction of school failure by making available educational spaces with practices, forms of organization and pedagogical proposals. In some cases, these are alternative to the formal system and, in others, are replicas or extensions of the formal institutions. The two educational possibilities proposed are considered to be complementary and suitable for children who present any kind of learning difficulty at the primary level.

Descriptors: School Failure; Formal and non Formal Spaces of Education; Learning Remediation; Alternative Learning Remediation; Alternative Educational Offer.

Introducción

En este artículo se analiza las relaciones que se establecen entre dos ámbitos y tipos educativos: formal y no formal. La cuestión del fracaso escolar se constituye en el escenario que focaliza la mirada de estas relaciones prestando particular atención sobre las acciones y vínculos entre estos dos ámbitos en relación al fracaso escolar.

Los Centros de Educación Popular de la Coordinación de Educación No Formal de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) y una de sus ofertas, los Talleres de Apoyo Escolar resulta ser el ámbito sobre el que se realiza este trabajo.

Complementariedad y fracaso escolar

Todo sistema educativo puede ser considerado como un sistema complejo,

como una totalidad organizada integrada por una serie de subsistemas. Las relaciones que entre estos se establecen y el carácter que asumen van configurando al sistema total, no es el agregado sino fundamentalmente la trama de relaciones que configura y determinan su existencia. Los tipos de relaciones que entran pueden ser diversas, como también diferentes pueden ser las relaciones que se establezcan entre elementos de un mismo subsistema y entre estos y los de otros subsistemas.

La existencia de un "automatismo de interdependencia" forma parte de la construcción social se pone en juego. Toda construcción histórica, dice Norbert Elias (1989), se desarrolla en una lucha de

* Professora da Universidade de Lujan (Argentina) e doutoranda em Educação na Unicamp

intereses ambivalentes, opuestos y, en las mismas, acaban integrándose o hundiéndose, en el seno de nuevas configuraciones.

Entre los subsistemas educativos pueden configurarse acciones de naturaleza diversa que pueden tender a acentuar o desvanecer ciertos rasgos más o menos esperables entre las relaciones y vínculos que se entablan entre los mismos. Los Jazas que se entretajan pueden ser diversos, coexistentes y/o interdependientes. En esa puja pueden configurarse vínculos de carácter supletorio, complementarios y cooperativos o simplemente antagónicos.

Del entramado de innumerables intenciones e intereses, sean estas coincidentes o no, e incluso opuestos, surge algo, que es el resultado de las intenciones y acciones de muchos individuos. (Elias, 1989, p. 403).

En los procesos articulatorios establecidos entre diferentes subsistemas del sistema educativo, la concertación opera como una estrategia, la que en general es ejercida entre determinadas instancias de los subsistemas, especialmente entre los niveles de conducción. Los vínculos resultantes adoptan un carácter más formalizado, que no siempre se institucionaliza y asume entre el resto de los actores no pertenecientes a estas instancias.

La complementariedad, como otra forma vinculatoria, se apoya en el escenario donde se conforman las prácticas de otros actores: alumnos, docentes, directivos, las que a la vez, están atravesada por la normativa, planes y proyectos de cada espacio institucional.

Cada subsistema tiene aspectos que le confieren una identidad propia que se configura por el interjuego que se establece entre diversos componentes: objetivos

específicos, historia, características y particularidades de los actores, la dinámica, la normativa, el contexto socio-político por mencionar los más importantes. Según las características de los procesos y prácticas que circulan entre sus elementos podrán identificarse distintos tipos de relaciones.

En este trabajo pretendemos considerar la relación entre escuela primaria común y los Centros de Educación Popular (CEP), especialmente facilitada a partir de que ambas ofertas operan con una franja de población común, constituida por niños y pre-adolescentes de sectores carenciados, que con frecuencia manifiestan síntomas de dificultad en el desempeño escolar y que expresan problemáticas comúnmente reconocidas como parte del fracaso escolar.

La problemática del Fracaso Escolar resulta un marco referencial importante para explorar la existencia o no de acciones de complementariedad entre espacios formales y no formales del sistema educativo.

La educación no formal a la que estamos haciendo referencia, es una educación que se inscribe dentro del Sistema Educativo oficial y forma parte de uno más de los servicios que el mismo ofrece, la que por ser justamente una propuesta del sistema educativo será prioritariamente considerada en el marco de la complementariedad con la escuela primaria.

La consideración del fracaso escolar desde la perspectiva de la educación no formal, ha sido escasamente abordada en el campo de la investigación socioeducativa. Ello en parte puede obedecer a la inclusión reciente, dentro del sistema educativo, de espacios pedagógicos no formales. Esta nueva presencia en gran medida está asociada, al menos en el sistema educativo

de la MCBA, a la necesidad de cubrir funciones asistenciales y recreativas, a las que se le va incorporando - sobre todo a las primeras - propósitos pedagógicos orientados al mejoramiento del rendimiento escolar..

La búsqueda de acciones y mecanismos complementarios, institucionalizados o no, entre ambos espacios educativos (CEP y escuela primaria) es el propósito de este trabajo, de allí aunque si bien se aborde este análisis desde los CEP la intencionalidad no se limita a una mirada hacia el interior de los mismos. Gran parte de esta búsqueda se apoya en la complejidad del fracaso escolar y en el diseño de estrategias para su superación..

Algunas de las expresiones del fracaso escolar, como es el caso de la repitencia, cobra valores significativos en el primer ciclo del nivel primario. Dicha problemática ha sido abordada desde distintas perspectivas. La diversidad de enfoques y estudios realizados hasta la fecha dan cuenta de que el Fracaso Escolar es un entramado mucho más complejo y que no se reduce a la manifestación de la repitencia, el desgranamiento o largas permanencias de alumnos para concretar los ciclos del sistema educativo. El campo explorado en relación a esta temática sirve como marco referencial dentro de esta indagación, especialmente aquella que analiza la relación entre la pertenencia social con dicha problemática (Bravlavsky, Kaufman, Tedesco) 1.

Un proceso de complementariedad puede constituirse cuando el funcionamiento de las estrategias producido en un contexto puede ser identificado en otro, permitiendo que tal aprendizaje pueda ser transferible y reconstruido en otra instancia.

El mayor o menor apego a las solas exigencias de carácter formal (acreditación y promoción) de la escuela primaria puede establecer grados diversos al interior de una relación complementaria. En la complementariedad pueden operar tanto mecanismos conscientes como inconscientes, explicitados y no explicitados, espontáneos u otros mas racionales y ritualizados. La intención de considerar especialmente acciones de este tipo se apoya en el hecho de que la complementariedad puede ofrecer mejores condiciones para el funcionamiento de un sistema que se orienta a la resolución de una problemática como la es la del fracaso escolar..

Los Talleres de Apoyo Escolar (TAE) que funcionaban en los Centros de Educación Popular (CEP) de la Dirección de Educación No Formal de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires (MCBA), Argentina, nos ofrecen la posibilidad de considerar las relaciones que se establecen entre esta oferta educativa y la escuela primaria común con el objeto de analizar, a través de la consideración de algunos aspectos, los procesos de interacción y articulación entre subsistemas del Sistema Educativo.

Algunas cuestiones metodológicas

Diversos aspectos tales como la organización de los Centros de Educación Popular, la historia y evolución del modelo de gestión y diferentes componentes de los Talleres de Apoyo Escolar aportan desde distintos ángulos a la caracterización de los tipos de relación que se configuran y los elementos que se ponen en juego.

El análisis efectuado se basó en entrevistas y observaciones realizadas en

tres CEP; las entrevistas fueron efectuadas a los distintos miembros de cada uno de ellos: Coordinador General del Proyecto CEP, Coordinadores regionales y docentes.

Las observaciones fueron realizadas durante: los Talleres de Apoyo Escolar (TAE), reuniones semanales que mantenían los docentes de apoyo escolar con el Coordinador regional y otros espacios de carácter informal..

Los Centros de Educación Popular

Los Centros de Educación Popular (CEP) que forman parte de la Coordinación de Educación No Formal de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, ofrecen una serie de propuestas entre las que destacan Talleres de Recreación; Talleres de Pintura, Teatro y los Talleres de Apoyo Escolar (TAE) sobre los que se centrará este análisis.

Los destinatarios de estos últimos son niños en edad escolar, escolarizados y no escolarizados, que pertenecen a sectores desfavorecidos social y económicamente que tienen dificultades de acceso, permanencia y éxito dentro del sistema educativo formal..

Los TAE funcionan en espacios escolares (escuelas primarias municipales) y no escolares (comedores comunitarios, mutuales, locales comunitarios-barriales, etc) en horarios extraescolares. La duración de cada Taller nunca es menor a dos horas por día. La frecuencia de los encuentros varía en cada Centro en función de las demandas y posibilidades propias del entorno comunitario/barrial y escolar, aunque en general superan los tres encuentros semanales.

La estructura organizativa de este proyecto, dispone de un Coordinador

General y de dos Coordinadores Regionales. Cada Coordinador Regional tiene a su cargo un número determinado de CEP².

Historia y evolución del modelo de gestión

La historia relativamente reciente de esta oferta facilita explorar su génesis y las redes de vinculaciones que con alguno de los otros subsistemas, especialmente el nivel primario de educación, se gestan desde y con este nuevo entramado.

Los CEP resultan de la fusión de dos proyectos anteriores que se venían desarrollando en la anterior gestión correspondiente a la del gobierno del Partido de la Unión Cívica Radical, que estaba en el poder hasta 1989³.

Los Centros de Creatividad (CENDAC) y los Centros Integradores (CENIN) apuntaban a trabajar dificultades de aprendizajes en niños de nivel primario, aunque los primeros excedían ese propósito y se focalizaban en la re-creación de otros saberes.

A partir del cambio de gestión se revisan y evalúan, por parte de las nuevas autoridades, ambos proyectos y en abril de 1990 nacen los CEPo. Una proporción importante de personal que trabajaba en el CENDAC y CENIN pasó a formar parte de esta propuesta, como también permanecieron como lugares de trabajo, algunos espacios ocupados por los proyectos anteriores.

La permanencia de parte de los mismos actores facilitó la puesta en marcha del proyecto CEP, en parte porque los destinatarios reconocían a ciertos intermediarios pero también incidió, de manera especial, la experiencia acumulada por el personal de CENDAC y CENIN en la medida que facilitó la recuperación de

anteriores vínculos y la promoción de nuevos.

La intervención dei CEP, en aquellos lugares donde la gestión anterior había operado, con un personal con experiencia en este tipo de trabajo, reconocido por la comunidad y reconocedores de la misma, implicó una evolución más rápida dei proyecto CEP y una más fácil adecuación a las demandas de los destinatarios.

El CEP se plantea entre sus objetivos el de estimular acciones de carácter educativo, insertas en ámbitos comunitarios, donde la valorización de espacios y saberes populares propicie la organización de sus participantes. Se conjugan en torno a sus objetivos dos dimensiones, aquella que considera 10 vincular y que supone de manera central, aunque no exclusiva, la de atender aspectos organizativos-comunitarios. Y al mismo tiempo 10 educativo que se encamina a establecer relaciones con las otras instancias dei sistema educativo formal a fin de articular acciones y ampliar su reconocimiento como otra oferta del sistema municipal.

Estas dos instancias suponen la consideración de una serie de relaciones que van configurando en su accionar: relaciones con otras instancias del sistema formal (Educación Primaria y Educación Especial) y con instituciones de carácter comunitario (sociedades de fomentos, centros de salud, iglesias, etc).

Etapas y concreción de objetivos

Desde la creación de los CEP hasta el presente (1993) se ha podido registrar diversos momentos que en gran medida se debieron a la adecuación e implementación de mecanismos y estrategias para el logro de sus diferentes objetivos.

La primera etapa de los CEP comienza en Julio de 1989, en esta sobresale el eje organizativo-comunitario y se procura la revalorización de diferentes saberes. Lo primero evidenciado por los espacios predominantemente barriales donde se desarrollaban los CEPo Lo segundo por el tipo de Talleres que se ofrecían, cuyas propuestas eran fundamentalmente de carácter expresivo-recreativo.

"...Lo prioritario era crear acciones extra-educativas para posibilitar igualdad de oportunidades ...". (Coordinador regional)

En abril de 1990 emerge la presencia de problemáticas diferenciales que marca una segunda etapa dentro dei proyecto

"Aparece la dimensión escolar...chicos escolarizados y no escolarizados ... chicos que no van a la escuela y se realiza una tarea con ellos. Aparece la necesidad de talleres específicos de 10 escolar ..., madres angustiadas porque sus hijos repetían o les iba mal". (Coordinador Regional)

Simultáneamente, se registra una mudanza en las características de los espacios físicos donde desarrollaban los CEP, comienza a acentuarse la presencia de los mismos en establecimientos escolares, situación que en sus comienzos no presentaba estas características.

"Al principio eran cuatro centros sólo uno funcionaba en una escuela". (Coordinador Regional)

En el momento del relevamiento existían catorce centros, ocho de ellos funcionaban en escuelas.

Por otro lado, se advierte un incremento de la problemática educativa especialmente referida a algunos aspectos del fracaso escolar. Esta situación trajo como

consecuencia la apertura de los Talleres de Apoyo Escolar. El reconocimiento de esta problemática replantea, entre otras cuestiones, sobre el perfil de los agentes educativos al interior del CEP, e incentiva la vinculación con diferentes instancias del sistema educativo municipal. En los finales de esta segunda etapa (octubre de 1991) se incorpora una proporción mayor de docentes de nivel primario que en épocas anteriores⁴.

La situación del CEP en esta etapa pone de relieve la cuestión sobre el perfil de sus agentes y se produce una transformación en su composición. En julio de 1992 el 60% de los docentes tiene experiencia de trabajo dentro del sistema formal y de ellos el 72% recibieron formación para el desempeño docente. Lo que permite afirmar que un porcentaje importante de los docentes está familiarizado en la dinámica y requerimientos del ámbito escolar. Para los docentes de los talleres, que a la vez trabajan como tales en el nivel primario municipal, era esperable que esta situación les ofreciera la posibilidad de repensar la práctica pedagógica en otro contexto, de modo de recrear diferentes estilos educativos.

Sin embargo esta situación fue valorada ambigüamente por parte de los responsables del proyecto. Las razones expuestas le otorgan una significatividad positiva en virtud de que estos nuevos perfiles docentes dentro del CEP, conocen por su experiencia de trabajo "las reglas de juego" del sistema formal y de la escuela. Pero conjuntamente con esta idea persiste el temor a que justamente por este conocimiento puedan reproducir mecanismos y estrategias no favorecedoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

••...Crecimiento de nuevos docentes con perfiles distintos de los docentes ... Queríamos docentes no viciados por el sistema educativo. Se penso que fueran docentes municipales pero que no trajeran los viciosos Hay que incluir maestros y gente idónea. Varios perfiles". (Coordinador General)

Junto con estas modificaciones se produce una reorganización en la estructura organizativa del Proyecto, las funciones de 'responsables de CEP' se sustituyen por la de Coordinadores Regionales que asumen una función más centrada en lo administrativo y pedagógico, relegando la dimensión comunitaria en las tareas de los mismos.

Un aspecto que también marca una diferencia importante respecto a la primera etapa, es el hecho de que en un porcentaje importante de los CEP la única oferta que figura son los Talleres de Apoyo Escolar, estos coinciden con los que se crean en este segundo momento. Los CEP, donde la oferta es diversificada son aquellos que tienen una más larga historia dentro de este proyecto y las actividades desplegadas incluyen, además de los TAE, aquellas otras que apuntan a recuperar 'saberes populares' y actividades congregantes para la comunidad.

La relación que este proyecto establece con instancias del sistema educativo formal y la aparición del apoyo escolar en el ámbito del CEP, replantea la vinculación con las autoridades y demás agentes de distintas instancias del sistema educativo, y de manera especial con el nivel primario y educación especial. El trabajo de campos, que forma parte de las funciones de los talleristas, se complementa con acciones destinadas a establecer relaciones con miembros de la comunidad educativa.

La doble acción que se ejerce cuando se decide la apertura de sedes para los CEP y

el tipo de actividad a desarrollar en la misma, es un elemento que procura facilitar la legitimación y reconocimiento de esta propuesta, mucho más advertible en este segundo momento.

"Antes elegíamos escuelas sin consultar demasiado con el Supervisor de nivel primario. Excluimos a los directivos de la zona. Sólo era avisado. Este año 1992 ofrecemos el proyecto a los Supervisores a comienzo de año, comentamos en que otros lugares habíamos estado antes (escuelas-CEP). Ahora ellos van cediendo porque saben que otras actividades hay en cada escuela. Este cambio modificó la actitud de los cuadros de conducción frente al CEPo (...). A partir de la experiencia 10 que tomo es que el primer canal de comunicación tiene que estar dirigido al supervisor. Después es el contacto con los directores de escuelas ..." (Coordinador Regional).

Cuando se iniciaban estas mudanzas simultáneamente entra en vigencia la Ley General de Educación que modifica radicalmente la estructura del Sistema Educativo y que preferencia determinadas ofertas o tramos del Sistema Educativo en relación a otros. La Educación Formal es elípticamente considerada dentro de la Ley.

Conjuntamente con la puesta en marcha de esta ley se va configurando un discurso que rescata como ejes importantes las nociones de eficiencia y calidad. Algunos de los indicadores del Fracaso Escolar, como la repitencia, también son considerados como indicadores de eficiencia/ineficiencia del sistema. Desde las áreas centrales del sistema educativo se inician una serie de acciones encaminadas a mejorar la calidad del mismo y por tanto a atemperar la dicha problemática.

Para las familias, cuyos hijos representan un alto porcentaje de los alumnos que asisten a los TAE, la cuestión de la repitencia y otras dificultades

escolares siguen siendo un asunto importante desde el momento que un porcentaje importante de la demanda por los Talleres de Apoyo Escolar proviene de la comunidad y no del sistema educativo primario⁶. Aunque se comienza a advertir también por parte de docentes y directivos de primaria la búsqueda de estrategias 'no formales' para aliviar esta problemática.

Los talleres de apoyo escolar: entre los propósitos y las concreciones

Dentro de los propósitos del proyecto, dos aspectos se destacan como parte de los objetivos que se plantean para estos Talleres.

Una de ellos hace referencia a los aspectos pedagógico-escolares, el marco referencial que sirve a los docentes del TAE para la organización de su tarea son los procesos de enseñanza -aprendizaje configurados y propuestos en la institución escolar de nivel primario. El reforzamiento de ciertos aprendizajes y contenidos se constituye en uno de los ejes vertebradores de la actividad de estos talleres.

"Mi objetivo es equiparar a mi grupo con el resto del grado, por eso el vínculo con el docente del grado ..."
(Docente de TAE)

"Tratar de reforzar los conocimientos que los chicos reciben de la escuela."
(Docente de TAE)

Los talleres también son considerados como espacios utilizados para el aprendizaje de contenidos curriculares no adquiridos en la escuela. La práctica observada, así como lo expresado por los docentes manifiesta diferentes

posicionamientos en relación al currículum⁷.

Para algunos el diseño curricular se constituye en el centro vector de su tarea. La cotidianeidad del alumno y sus problemáticas dentro del ámbito escolar primaria, quedan relegadas o asumiendo una escasa presencia en el ámbito del Taller.

"Aplicar el diseño curricular ese es mi objetivo. No trabajar sobre la tarea diaria escolar, la que tienen para su casa, sino sobre los contenidos escolares."

(Docente de TAE)

"Tratar de amoldar al grupo al diseño curricular en uso ..."

(Docente de TAE)

Para muchos otros talleristas el diseño curricular no figuraba como un recurso a ser utilizado en su práctica pedagógica dentro de los talleres. Sobre todo, en estos casos, la práctica docente se estructuraba en gran medida, a partir de las demandas, manifestadas tanto por los padres de los alumnos como por algunos de los docentes de la escuela primaria o desde la que expresaban los propios niños u observaban los mismos docentes.

Sin lugar a dudas los TAE posibilitan una apropiación diferenciada del diseño curricular, situación que aunque con un mayor grado de formalismo, también es advertible en los docentes del nivel primaria.

Como equilibrar las expectativas?

En las tareas de 'apoyo escolar', para los talleristas, parecen conjugarse una serie de expectativas, que provendrían de la comunidad educativa especialmente de maestros y directores de nivel primaria y en

menor medida de miembros de Educación Especial y de los padres de los alumnos. Expectativas que se concentran en la superación de dificultades escolares de sus alumnos e hijos.

En estas tareas de apoyo los docentes de los TAE, quedan sometidos a una suerte de dilemática. Por un lado el de no quedar asimilados a la figura de un maestro particular, dado que el proyecto de los CEP intenta superarla. Por otro lado dar respuesta a las demandas de promoción y superación de dificultades escolares que presentan los niños en los TAE. Es frente a la demanda de acreditación y promoción escolar donde el docente de TAE queda sometido a una doble tensión.

"Hay algo que desde toda esta cosa de recreación, juego y lo social, que no permite a veces responder a la demanda de los padres ... y a veces los chicos dejan de venir porque los padres no ven resultados..."

(Docente de TAE)

Si satisfacen sólo esta necesidad, sienten que su rol es el de maestro particular, desdibujándose el papel que como docentes de los TAE tienen asignados. Si no satisfacen la demanda temen que los chicos se vayan, repitan o no logren superar dificultades escolares.

"Otro objetivo es que los chicos formen un grupo que colaboren, que se conozcan, que se lleven más o menos bien y también ir descubriendo que otras cosas les copan. En que se enganchan más y estimular eso. La idea es complementar el apoyo escolar."

(Docente de TAE)

"Abrir planos comunitarios y trabajar sobre dificultades de la comunidad, trabajar con sus representaciones sociales. La dimensión escolar debe incluir lo creativo ... Borrarse fantasmáticas de los padres y de los niños; los que van a apoyo

escolar son discriminados. son los de recuperación. son los que no entienden nada, necesitamos trabajar sobre estas ideas ... que sean chicos que van a un centro de educación y no a apoyo escolar."

(Coordinador Regional)

Parte de estos objetivos pudieron concretarse, ello se revela a partir del relato de uno de sus docentes.

"En el grupo había chicos de entre 10 y 14 años, ese CEP no funcionaba en una escuela. Allí trabajamos mucho lo recreativo. Hicimos un campamento hicieron comida. se organizaron. También hicimos un taller de periodismo. En la Villa hay un grupo que saca una revista y pedimos para que los chicos pudieran publicar allí algunas notas ... También con los chicos que terminaban 7mo. grado les ayudamos a hacer los trámites de inscripción en la escuela secundaria. los acompañamos porque no había escuelas secundarias cerca."

(Docente de TAE)

En este relato se puede advertir que la tarea de los TAE pudo tomar cierta distancia de la demanda escolar 'clásica'. Sin embargo, la gravitación de lo escolar en la esfera de los CEP atraviesa de modos más o menos manifiestos su accionar, limitándolo en gran medida, a una suerte de acompañamiento y adecuación a los requerimientos escolares de promoción y acreditación.

Otra dimensión, incluida como parte de los objetivos de este proyecto, es la socialización. Los resultados de este proceso no siempre se manifiestan y traducen de manera explícita en logros escolares. En gran medida porque en ello está implicado una serie de procesos que apuntan a la transformación de hábitos, actitudes, valoraciones, estilos de comportamiento que tiene sus diversos y propios tiempos.

Para los padres, maestros de grado y los mismos alumnos las expectativas se vinculan especialmente con la promoción, la que está regida por el calendario escolar. La manifestación de resultados y/o efectos de los procesos de socialización sobre lo escolar, en general resultan ser menos visibles, más lentos y diversificados.

Es en estas circunstancias de desajustes, de tiempos dispares entre la oferta de los CEP (no regida por la promoción ni el credencialismo) y la de la escuela primaria fuertemente atravesada por ellas, que la tarea de los talleres y sus docentes se devalúa, y se potencia la figura del maestro particular, quien pasa a ser visualizado como una solución a esta dilemática. La desconfianza, expectativas frustradas, abandono del taller por parte de los chicos, son manifestaciones de estos desajustes.

"Los padres dicen que las maestras de grado no notan avances en los chicos ... y se contradice con lo que yo, maestra de apoyo escolar del CEP, veo en ellos ... hay un compromiso de parte de ellos de entender lo que no saben en la escuela. es muy reciente su demanda por saber. Antes era un grupo violento, agresivo. Con tiempo y muchas charlas se hizo un grupo lindo, aceptan consignas. las comprenden y cuando no están de acuerdo dicen porque y dicen que quieren.... no es un grupo pasivo. Pero la maestra de grado le dice a los padres que los manden a maestro particular y ya se ve cierta deserción."

(Docente de TAE)

"... Que entendemos por tarea escolar? Los maestros de CEP estamos demasiado subordinados a la concepción de tarea escolar que se maneja en la escuela primaria ... los padres piensan lo mismo y cuando vienen al CEP ... Cómo esto no es una maestra particular? Ah no ... Entonces lo saco"

(Docente de TAE)

La falta de comprensión de la propuesta de los talleres parecería estar expresando, además de una carencia en las tareas de promoción y difusión de sus objetivos y propósitos, también la dificultad en construir entre los docentes de ambas propu estas acciones cooperativas, sus vinculaciones se inclinan más hacia el antagonismo que a la complementación.

Los docentes que tiene más tiempo de permanencia en los CEP sostienen que, cuando un CEP tiene una más larga historia en un mismo espacio físico-institucional el objetivo del proyecto es asimilado y comprendido por los padres y docentes de educación primaria. En estos casos la demanda de apoyo escolar 'clásica' disminuye. Los docentes de los TAE pueden concretar propu estas de trabajo de carácter grupal, lúdico-recreativas y otras iniciativas que no necesariamente sean la prolongación de un día de trabajo escolar. Disminuye también la deserción, cuando los padres y maestros de primaria descubren que en los centros se realizan otros aprendizajes y se concreta un nuevo espacio de pertenencia.

*... este lugar si bien les termina gustando les exige aios chicos una nueva adaptación a la nueva modalidad de trabajo. Me costaba qe nose copiaran ... repetían aca 10dei sistema formal." (Docente de TAE)

*A nosotros no nos vienen con la tarea de la escuela. Colaboramos con el aprendizaje de la escuela pero desde otro ángulo. Creo eso tiene que ver con la historia del ámbito. Ya está aclarado que en este CEP, por eso va quedando claro ... Tiene que ver con la construcción que hicimos con la familia y el resto de la comunidad escolar ... Eso significa que tenemos que tener más trabajo con la familia. Hay imágenes de los padres que 10que es obligatorio del sistema primario se tiene que hacer cargo el CEPo

Si es así, qué función tiene el CEP?" (Docente de TAE)

Las situaciones anteriores abren de algún modo el debate en tomo a la relación entre educación formal y no formal. Sin embargo, la peculiaridad de que esta propuesta 'no formal' provenga del propio sistema educativo municipal, implica un análisis de otra naturaleza, diferente a la clásica dilemática que generalmente se ha establecido entre estas modalidades educativas.

Dado que ambas ofertas coexisten en aquellas escuelas o regiones educativas adonde el fracaso escolar aparece mas manifiesto, puede pensarse que la relación entre ambos subsistemas, no debe ser estimada como supletoria o compensatoria de los deficit de las acciones de un subsistema sobre el otro. La cuestión parece remitirse a como concretar la complementariedad entre ambos. La tarea de complementación supone de parte de sus distintas instancias formas de articulación entre niveles directivos y operativos de estos subsistemas. A la vez que requiere otorgar finalidades específica y clara para cada uno de ellos.

La tarea de complementación también supone recuperar procesos de transferencias de un espacio para otro y viceversa. En el caso que analizamos la existencia de una población de alumnos y docentes en muchas casos comunes a mas de un subsistema educativo, puede facilitar dicho proceso. Sin embargo se advierte una actitud competitiva, dificultosa para un proceso complementario, que puede estar vinculado a la necesidad de legitimación y valoración que en cada uno de ellos se pone en juego cuando 10 que se intenta mitigar son las manifestaciones de fracaso.

Homogeneidad y la heterogeneidad

Cada Taller constituido por un docente y un grupo de alumnos difiere en su composición, son diversas las circunstancias que contribuyen a esta heterogeneidad. Sin embargo, la franja de niños y jóvenes que atienden los CEP, se aunan en su historial educativo, signado por distintas manifestaciones y/o experiencias de fracaso escolar.

Se pudieron identificar grupos que concentran alumnos provenientes de una misma escuela primaria. En otros casos, los grupos, se constituían con alumnos provenientes de distintas escuelas.

El primer tipo de grupo ofrecía a los docentes de TAE una mejor posibilidad de vinculación con los maestros de nivel primario.

El segundo tipo exigía no sólo la gestación de nuevos relacionamientos entre los alumnos sino también un mayor esfuerzo para relacionarse con los maestros de nivel primario. Aunque pudo registrarse, que la presencia de chicos de una misma escuela primaria, no era suficiente para la fluidez o la gestación de vínculos entre el docente de grado y los maestros de taller. Diversas situaciones intervenían en la obturación de este vínculo, algunas provenientes de los mismos docentes y otras de la estructura organizativa de la propuesta. Dentro de la primera situación destaca una baja consideración de los docentes de los TAE acerca de la necesidad de recuperar el historial socio-educativo de cada alumno.

"En tu grupo hay chicos repetidores? No se, calculo que por la edad que tienen puede haber dos o tres..."

(Docente de TAE)

Dentro de las segundas, el incremento de mecanismos de la estructura organizativa de los CEP que tendía a una mayor formalización en los canales de comunicación entre los integrantes del proyecto y la escuela primaria.

"Cual es tu relación con las maestras de Grado? Ninguna. Se dice de hacer reuniones pero no se hacen. El Coordinador del CEP las ha tenido con ellas pero yo no he sido invitada."

(Docente de TAE)

La poca previsión para propiciar vínculos entre los actores, especialmente docentes, constituye para el proyecto CEP otra situación que dificulta tales aproximaciones y escasamente coopera para la comprensión del escenario en el que se conforma y desenvuelve la trayectoria escolar de los chicos que van a los TAE.

Otro de los elementos que contribuye a abonar la heterogeneidad de los grupos de los TAE son las diferentes experiencias institucionales que cada niño aporta. Pudieron registrarse inserciones y pertenencias a distintas ofertas educativas por parte de los alumnos de los TAE.

"En mi grupo hay repetidores que ya han estado en escuelas de recuperación. Otros no, este lugar es para ellos un refuerzo. Otros son a la vez atendido en el Gabinete, porque tienen problemas psicológicos."

(Docente de TAE)

"A veces recibimos de los equipos de orientación derivaciones, mediante notas".

(Coordinador del Proyecto)

Estas distintas adscripciones a diferentes subsistemas⁸, implican particulares experiencias y vivencias de 10 educativo-escolar, que no son de desestimar, cuando se persigue un mejor desempeño de los alumnos.

El niño desescolarizado aporta a la heterogeneidad de sus integrantes, entre ellos figuraba aquel que nunca había asistido a la escuela y que por tanto era analfabeto y también el alumno desertor. Esta población desescolarizada promueve la necesidad de acciones específicas, referidas especialmente a un acompañamiento para su reingreso o ingreso a un establecimiento educativo.

El espacio físico-institucional

Como ya se mencionara los CEP pueden funcionar en dos tipos de sedes: espacios escolares y no escolares.

En los primeros, la apropiación del espacio por parte de los maestros de Taller resultaba dificultosa, no disponiendo siempre de las comodidades y materiales necesarios para ejercer su tarea. Gran parte de esta disponibilidad se vinculaba a la relación pre establecida con el Director de la escuela primaria donde funcionaba cada TAE. Los CEP al no tener un lugar físico propio para su funcionamiento dependen de otros subsistemas en término de espacios. Lo que obligaba a permanentes 'negociaciones' con los directores de nivel primario. Haciendo emerger una serie de situaciones que tensaban los vínculos que se entretaban entre estos dos servicios educativos.

En los CEP que funcionaban en espacios no escolares únicamente se registraba la presencia de los niños no escolarizados. En este tipo de locales los canales de comunicación de los talleristas con la comunidad resultaban más fluidos que en aquellos que funcionaban en establecimientos escolares, facilitando la detección de niños o jóvenes desescolarizados. También la aproximación de estos alumnos parecía resultarles menos costosa, en parte explicable por la similitud

con su habitat y por que estas sedes eran, en su primera apariencia, menos formalizada que aquellas que operaban en las escuelas⁹.

Conclusiones

La existencia de los Talleres de Apoyo Escolar, como parte de las ofertas del sistema educativo municipal, puede ser interpretada desde distintos ángulos.

Aun que en este artículo se privilegia las relaciones establecidas entre subsistemas, cabe sin embargo poner de manifiesto algunas cuestiones que formarían parte de las esferas de conducción y por tanto de las políticas del sistema.

Por un lado con la apertura de los TAE el sistema implícitamente está reconociendo la dificultad por responder a la problemática del Fracaso Escolar de las ofertas pre-existentes.

A la vez que la concepción de Fracaso Escolar que subyace parece no soslayar la incidencia de diversos componentes institucionales sobre esta problemática. Se tiene la sensación que aquellas razones que se vinculan a 'problemáticas de los niños' aparecen relegadas a un segundo plano. Un elemento importante que abona esta presunción es que los niños con dificultades en su desempeño dentro del ámbito primario asisten a los CEP y muy pocos han sido derivados a las Escuelas de Recuperación de la Dirección de Educación Especial.

La enunciación de ciertos déficit mencionados por los responsables del proyecto CEP en relación al subsistema primario, seguramente explica parte de las resistencias que el personal de este nivel configura en torno a esta propuesta y explicaría alguno de los conflictos que

atraviesa a las relaciones entre miembros de amabas ofertas.

Notas

1. Muchos de los trabajos dentro de esta perspectiva analizan aspectos institucionales, otros formación docentes y prácticas escolares en su relación con el fracaso escolar que han llevado a reconceptualizaciones y a nuevos análisis de esta problemática. Estas posturas reconocen deficit de esta naturaleza que mitigan el acento puesto en un deficit del alumno y/o su familia. En relación al fracaso escolar operaron también modelos patológicos-organicistas vinculados al concepto de normalidad-anormalidad en torno a dificultades escolares. Con el surgimiento de las teorías reproducciónistas se pone también el acento no tanto en el niño, su familia y entorno cultural sino también en los aparatos escolares y en los sistemas educativos. Estas posturas con aportes del materialismo histórico y el estructural-funcionalismo consideran al fracaso escolar como resultado de apropiaciones diferenciales y desiguales dentro de la escuela, lo que para ciertos sectores sociales significaría menores posibilidades de participar exitosamente en la escuela. Como parte de una crítica a sus aspectos mecanicistas surgen otras posiciones que intentan ahondar en los aspectos contestatarios y/o de resistencias a otros códigos, valores, normativas y se incursiona también dentro del curriculum oculto. (Berstein, Giroux, Willy, Apple). A la vez dentro de las líneas que trabajan desde una visión crítica hay quienes enfatizan en el análisis de la escuela, como institución en el escenario de la vida cotidiana. (Rockwell, Ezpeleta, J., Edwards, V.)
2. Cuando se realizó esta indagación existían 14 CEP correspondiendo 7 a cada Coordinador Regional.
3. En julio de 1989 asume el gobierno nacional el Partido Justicialista cuyo presidente es Menem.
4. Según datos obtenidos a través de una encuesta realizada al personal docente de los CEP (como parte de este proyecto de investigación), el 40% de los docentes en las etapas anteriores no había trabajado como tal dentro del sistema educativo formal y un 28% de los mismos presentaba formación como animadores socioculturales sin experiencia previa de trabajo en ámbitos formales de educación.
5. El trabajo de campo incluye tareas destinadas a difundir la oferta, establecer contactos y acuerdos con instituciones comunitarias pertenecientes al radio de influencia de cada CEPo
6. De los datos que arroja una encuesta tomada, dentro de este proyecto, a los alumnos de los CEP el 96% del total de alumnos encuestados - que representan el 90% del total de alumnos matriculados - asisten a los TAE. Un 35% de estos alumnos llega a los TAE a instancias de sus familias y un 20% por recomendación de sus maestros de grado.
7. El actual curriculum en vigencia desde 1986, sustituyó al que fue elaborado en 1981 durante el gobierno militar. Ambos documentos presentan diferencias de concepción importantes, sin embargo de los datos que arroja una investigación realizada para considerar el uso del curriculum se observó que no sólo la versión vigente es utilizada por los docentes sino también el Documento Curricular anterior. (Ver Corbalán, A. "Entre la proclama y la práctica". Bs. As., Argentina, MCBA. (1995)
8. Los gabinetes, los equipos de orientación y la 'recuperación' forman parte del Subsistema de Educación Especial dentro del Sistema Educativo de la MCBA.
9. La sede del CEP donde se registra la presencia de niños desescolarizados funciona en un local que ha sido construido y pertenece a la Comisión vecinal de una de las Villas de emergencia (favelas) y que se localiza dentro de la misma Villa.

Referências Bibliográficas

- Bertoni, A. (1994). Un proceso de construcción de la calidad educativa. MCBA. Argentina.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. (1977). *La Reproducción*. Barcelona. Laia.
- Braslavsky, B. (1992). *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*. Buenos Aires:AIKE.
- Carraher, T.; Carraher, D.; Schlienman, A. (1991). *En la vida diez en la escuela cero*. México: Siglo XXI.
- Corbalán, A.; Krichesky, M. (1996). Un análisis de las relaciones de complementariedad entre las acciones formales y no formales. Dirección de Investigaciones Educativas en Investigación y práctica docente.
- Elias, N. (1989). El proceso de la organización socio-psicogenética. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ezpeleta, J. Y Furlan, A. (1992) (comp). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago: UNESCO-OREALC.

- Frigerio, G.; Poggi, M. (1992). *Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Lus, M.A. (1988). *Fracaso escolar y lecto-escritura. Análisis desde una perspectiva pedagógica. Seminario Taller Fracaso Escolar y Lecto-escritura*. Bs. As., UNESCO-OREALC. Ministerio de Educación y Justicia. Argentina.
- Lus, M.A. (1992). *Diagnóstico del parasistema de recuperación*. Dirección de Investigaciones Educativas. Secretaría de Educación. MCBA. Bs. As. Argentina.
- Ministerio de Cultura Y Educación. (1993). República Argentina. *Ia ley Federal de Educación*.