

ISBN: 978-9915-9309-1-6



Consejo de
Formación en
Educación

**Pensar el
acompañamiento de las
trayectorias educativas...
entre sujetos, acciones
y utopías**

ISBN: 978-9915-9309-1-6

**Pensar el acompañamiento
de las trayectorias educativas...
entre sujetos, acciones y utopías**

**Mariana Acosta, Carina Álvarez, Lizzie Keim,
Marta Irigoyen, Silvia Loureiro,
Mariana Magallanes, Rosario Mariani,
Ana Medeiros, Virginia Pedretti,
Gabriela Rico.**

(Compiladoras)



Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación

Mag. Ana María Lopater
Directora General

Mag. María Dibarboure
Consejera

Mtro. Luis Garibaldi
Consejero

Prof. Rosana Cortazzo
Consejero (Orden Docente)

Santiago Fierro
Consejera (Orden Estudiantil)

Índice

Presentación p. 7

Los trabajos

Elena Crapuchett, Johana Tagliani, Soraya Olivera..... p. 11

El rol del DOE en el acompañamiento de alumnos privados de libertad ambulatoria

Álvaro Berro, Altamira Chuy, Natalia Lena, Yamandú Vera. p. 19

Alcances y limitaciones de los dispositivos de acompañamiento institucional

Mariana Albistur, María Noel Capdevila, Cecilia Luzardo, Matías Méndezp. 33

Construyendo acompañamientos educativos

Adriana Fittipaldi.....p. 45

Mi “caso” de acompañamiento, la historia, el aula, los grupos

Mauricio Berón, Virginia Martínez.p. 63

Escritura de nuestras prácticas de acompañamiento.

Una epistemología diferente a incorporar desde el paradigma de la complejidad

Julieta Aguirre, Alicia Fagundez.p. 71

Estudio de caso acerca de la deserción en primer año de profesorado

(CERP-Florida). Un análisis desde el rol de Docente Orientador Educacional

Luz, Blanco, Jorge, González.p. 79

Acompañamiento a las trayectorias educativas

Presentación

“el sujeto de la experiencia es el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro, el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida...” (Larrosa, 2000: 178)

La presente publicación configura un espacio destinado a sistematizar algunas experiencias de análisis referidas a las acciones de acompañamiento a las trayectorias educativas, generadas en los cursos de formación para tutores organizados por el CFE en 2016, 2017 y 2018 desde el IPES. Ellos respondieron a la necesidad de pensar en torno a las diversas modalidades de acompañamiento a las trayectorias que se desarrollan en los subsistemas de la ANEP (CES, CETP, y CFE)¹.

Teniendo en cuenta la expansión cuantitativa y ampliación de derechos experimentada por nuestro sistema educativo y las diversas problemáticas que ello conlleva, el proyecto buscó focalizarse en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza para optimizar el acompañamiento de las trayectorias educativas. Se intentó generar “espacios-puente” (Kantor, 2012)², concibiéndolos como instancias de mediación para pensar, deconstruir y revisar experiencias profesionales de acompañamiento.

Desde la primera edición de los cursos, -con sede en Rivera- como equipo docente pretendimos compartir con los colegas una serie de herramientas (teóricas y metodológicas) que permitieran aproximarse al análisis de las diversas formas de acompañar, y al mismo tiempo diseñar acciones concretas de intervención en las instituciones educativas. Así, encuentros presenciales, conferencias con especialistas, foros virtuales y escrituras dieron cuenta de reflexiones sobre las prácticas cotidianas, y de acciones de “encuentro” entre aprendientes y tutores.

La concepción de Giles Ferry (1990) para quien la formación es un trabajo sobre sí mismo, constituyó la clave de la propuesta. Desde esta perspectiva los abordajes de los diversos dispositivos para acompañar a los sujetos, se visualizaron en tanto mediaciones para afectar a los cursillistas en la tarea de formar-se. Se procuró aportar en la reflexión de las prácticas de acompañamiento, creando conocimientos en un campo en construcción, que emergen ante los nuevos sujetos y políticas educativas, concibiendo a la educación como derecho.

Nos apoyamos en la idea de articulación y coordinación de las acciones educativas desde los territorios, para ello se convocó a distintos actores de los

1 La modalidad de la cursada buscó atender a la realidad de los sujetos a quienes fue dirigido, de allí la combinación de presencialidad y virtualidad. El curso tuvo como sede en su primera edición Rivera y en las dos posteriores Montevideo, reuniendo a docentes de todo el país. El equipo docente se integró por duplas que acompañaron a los subgrupos integrados por aproximadamente 40 cursillistas cada uno, en cada edición participaron un promedio de 120 docentes. La convocatoria, así como los criterios de selección de los cursillistas estuvieron a cargo de cada subsistema de la ANEP.

2 Kantor, Débora (2012) Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Paraná, Ed Hendija

diferentes subsistemas de la ANEP³ para pensar sus prácticas. Supuso la posibilidad de reflexionar desde diversos contextos, teniendo en cuenta el conjunto de factores que caracterizan los escenarios donde surgen y tienen anclaje las prácticas y las eventuales acciones de intervención. Cada edición del curso apostó por una ocasión para considerar los vínculos entre aprendientes y enseñantes, como un entramado intersubjetivo, situado y temporal para analizar y mejorar.

El curso combinó encuentros presenciales y trabajo en modalidad virtual desde la plataforma CREA 2⁴. Los encuentros presenciales buscaron trabajar con temáticas variadas: los conceptos de formación y acompañamiento, los sujetos acompañados, los contextos institucionales, las familias y sus vínculos con las instituciones, las particularidades del acompañamiento en los subsistemas y las formas de abordar situaciones problemáticas generando narrativas.

Precisamente algunas de las narrativas producidas en los cursos son las que recoge esta publicación. Se trata de escrituras reflexivas que incluyen descripciones y análisis de los contextos de las prácticas en los que se focalizan las acciones de acompañamiento. La puesta en palabras permite la deconstrucción de rutinas, su desnaturalización y reconstrucción proyectando posibles líneas de intervención. El lector apreciará desde lo dicho la recuperación de ideas, la inteligibilidad de problemas, la producción de argumentos, y la explicitación de teorías.

Por cierto, desde las instancias de evaluación que acompañaron las cursadas los participantes expresaron que el espacio les permitió reflexionar sobre sus prácticas y compartirlas con otros colegas, “ha sido un curso sumamente enriquecedor en lo que a mis prácticas refiere, ampliando mi visión de la acción de acompañar a los estudiantes y de mi rol en la institución”⁵. Otro participante manifestó: “En lo personal me sirvió mucho para aprender más teóricamente y fue muy enriquecedor el trabajar en equipo con la POP, la Subdirectora y la Educadora Social del liceo. El reunirnos y escuchar las experiencias de los diferentes centros educativos fue también un valioso aporte...”⁶ Expresiones como estas nos permiten inferir que el curso brindó herramientas y generó movimientos personales que podrían continuar desarrollándose a futuro. Las palabras de los cursantes fueron en consonancia con nuestras intenciones al decir que resultó un “espacio de intercambio de experiencias y conocimientos que posibilitó que pudiéramos rever nuestras prácticas y así mejorarlas, a partir del desarrollo y análisis de temáticas que son a fin a nuestro perfil docente”⁷.

Finalmente, en relación a los artículos publicados nos sustentamos en que estas narrativas pueden ser un instrumento de democratización del conocimiento, del

3 Participaron Profesores Orientadores Pedagógicos, Tutores, Referentes de Semipresencial, Docentes Orientadores Educativos, Profesores de asignaturas, Adscriptos, Equipos de Dirección, Psicólogos y Asistentes Sociales. La modalidad virtual resultó favorable a los efectos de congregar participantes provenientes de todo el país y de distintos subsistemas pertenecientes a la ANEP.

4 En la plataforma se generaron foros virtuales destinados al intercambio de lecturas analíticas sobre los ejes de los presenciales y al seguimiento de las instancias de escritura del trabajo final de análisis de las prácticas de acompañamiento. También se incluyeron repositorios de lecturas sugeridas en los presenciales y presentaciones de ponencias.

5 Expresiones de cursillistas vertidas en el formulario de evaluación del curso.

6 Ídem.

7 Ídem.

pensar reflexivo de los docentes y la apropiación de saberes sobre las formas de acompañar.

Presentamos inicialmente el trabajo de Elena Crapuchett, Johana Tagliani y Soraya Olivera quienes dan cuenta de su experiencia como DOEs en el acompañamiento a estudiantes privados de libertad que pretendían desarrollar su carrera de Educador Social desde la cárcel. Esta situación las llevó a pensar en nuevas formas de concebir la estructura institucional en general, y de la bedelía en particular, así como la de estudiante de la carrera. Las autoras reflexionan sobre qué estrategias de intervención desarrollar para alcanzar los objetivos de acompañamiento, preguntándose inicialmente “¿Cómo? y ¿Con qué propósito?” para construir entonces “un plan de acción que apunta a definir y posibilitar la intervención, estableciendo las condiciones de viabilidad, objetivos, características del encuadre y conceptualizaciones que operen como base teórica para fortalecer las relaciones en forma continua.”

El equipo conformado por Álvaro Berro, Altamira Chuy, Natalia Lena y Yamandú Vera, estudia en profundidad un formulario de seguimiento de las trayectorias de los estudiantes en el Liceo Nº 4 de Montevideo, a partir de él discuten alcances y limitaciones de los dispositivos de acompañamiento. Se cuestionan “¿Permitiría la ficha del estudiante transformar al liceo en una institución que, construye su identidad en base a la negociación de las diferencias de los integrantes de su comunidad educativa?, o por el contrario, ¿se transformarían en reforzadores de una homogenización que solo reconoce como diferente a lo que puede estar bajo su control?”.

Desde la modalidad de Tiempo Extendido, el equipo conformado por Mariana Albistur, María Noel Capdevila, Cecilia Luzardo y Matías Méndez indaga la situación institucional con relación a los acompañamientos de las trayectorias del Liceo Nº 73 ubicado en el barrio Bonomi - Cuenca Casavalle- analizan el posicionamiento de los diferentes actores institucionales acerca de las prácticas de acompañamiento. Vislumbran “la falta de coordinación, intercambio y articulación” de dichas prácticas. Proponen pensar sus saberes “incompletos que necesitan desarrollar conversaciones amistosas y evidenciar el tejido de las reciprocidades”

Luz Blanco y Jorge González, retoman “el trabajo en equipo, responsable y comprometido” realizado en el Liceo 67 de Montevideo, involucrando diversos actores, familias y vecinos, así como redes que se establecen con Instituciones; desde allí profundizan en las prácticas de acompañamiento sustentándose en los conceptos de autonomía, equidad, criticidad y ética.

Adriana Fittipaldi narra el acompañamiento a los estudiantes de 1er. año, desde el espacio de las clases de Historia y las tutorías en el Liceo Nº 50 de Casabó, muestra “historias fuertes, de ausencias, de pérdidas, historias del dolor, de lucha, de abandono. Pero también historias de superación, de deseo, de encuentro”, dando cuenta de la posibilidad de acompañar para sostener.

Asimismo, compartimos un artículo donde Julieta Aguirre y Alicia Fagundez –en su rol de DOEs- realizan un estudio de caso enfocado en el análisis de las causas de deserción en los primeros años de la carrera de Profesorado, en el CERP de Florida. Muestran la necesidad de “conocer la realidad del estudiantado, su trayecto educativo, pues si bien se está en presencia de un estudiantado adulto, la diversidad de su formación y de su historia de vida tiene un gran peso en su desempeño académico presente y futuro”.

Incluimos también una narrativa cuya autoría corresponde a Virginia Martínez y Mauricio Berón. La situación se desarrolla en la Escuela Técnica de Pando y refiere a una estudiante de Educación Media Profesional del curso de Belleza-Capilar, quien los interpela a pensar las acciones y dispositivos que desarrollan en la institución para evitar la desvinculación y favorecer el egreso del centro educativo. El trabajo expone la complejidad del rol, el involucramiento que supone el vínculo con el otro, lo que los ubica ante la pregunta “¿Sostenemos o asistimos?”

Estas narraciones evidencian situaciones problemáticas que procuramos acompañar, así su sistematización permitió a los autores un análisis retrospectivo, una reinterpretación de lo vivido en espacios donde la presencia, la paciencia y la escucha habilita la construcción de los imprescindibles lazos entre aprendientes y enseñantes cuando intentan ser.

El rol del DOE en el acompañamiento de alumnos privados de libertad ambulatoria⁸

Elena Crapuchett

Johana Tagliani

Soraya Olivera

En nuestra tarea diaria tratamos de concebir la Bedelía, desde una perspectiva pedagógico-educativa, que trasciende la función meramente administrativa. En ese sentido, intentamos, establecer acciones de carácter educativo que conciben al estudiante como sujeto de derecho, cualquiera sea su contexto situacional. Intentamos dar lugar a la instalación del sujeto pedagógico, en el sentido de Puiggrós (1990) Esta autora plantea que: "...la educación es una práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación" (1990:30), y ese sujeto mediador, es el sujeto pedagógico. Los sujetos que participan en la situación educativa: educador y educando, son sujetos complejos, con características particulares, diversos culturalmente y con experiencias vividas en relación con los lazos sociales y redes de contención de la que participan y, esas características particulares, se articularán de diferente manera. Cuando se da el encuentro educativo, surge un producto de esa vinculación, una relación, una articulación entre el educador y el educando que es a lo que la autora refiere como sujeto pedagógico y que "será decisivo para los resultados del proceso educacional" (1990:30) Este sujeto pedagógico se vincula con la posibilidad de anidar alternativas al modelo hegemónico, en el sentido de intentar inventar "...otra normalidad contra la normalidad existente." (1990:17-18)

Quienes nos abocamos a desarrollar el rol de Docente Orientador Educacional (DOE) en el Instituto de Formación en Educador Social (IFES), procuramos viabilizar y mediar entre las micropolíticas⁹ construidas por agentes y operadores especializados en el ámbito académico y las demandas de los estudiantes. Las múltiples realidades de los estudiantes nos llevan a repensar y transformar la noción de Bedelía concebida como estructura material y simbólica de "despacho" dirigida a "solucionar problemas", pero también, a redefinir el rol desempeñado por el DOE. Rol que comenzó a verse realmente interpelado en nuestro instituto a partir del año próximo pasado, con la incorporación, - en el marco de la Ley General de Educación N.º 18.437 y el Convenio entre el Instituto Nacional de Rehabilitación y el CFE-, de estudiantes en situación de "conflicto con la ley".

En el año 2016 se matriculó un estudiante (Jorge) asistiendo a clase en el Instituto por tener salidas transitorias. El relacionamiento con él no revistió dificultades vinculadas a su situación. Es más, el acompañamiento, en realidad, no difirió del realizado con otros estudiantes. Actualmente, nos preguntamos si esto se debió a que primó la represión del estudiante (dado el contexto situacional del que

8 El encierro "(...) no debe llevar consigo una privación adicional de los derechos civiles, ya que el único derecho que se priva, al estar detenido, es la libertad ambulatoria" Scarfó (2002: 292).
9 Entendemos micropolítica en el sentido dado por Foucault, basada en la instalación de relaciones de fuerza que se encuentran en permanente juego de luchas y enfrentamientos, relaciones de fuerza que se establecen en el conjunto de todas las relaciones que acontecen y que determinan el juego de micropoderes. Foucault (2006)

proviene, asentado en una lógica represiva que institucionaliza a la persona), si él realmente no lo necesitó, o si fue que nosotros no pudimos realizarlo de un modo diferente, dados los prejuicios ideológicos que constituyen el imaginario social y, que impregnan nuestro accionar. Tal vez, no pudimos reconocer y asumir el desafío que esto suponía por estar, como afirma Zizek, inmersos en una realidad estructurada por una fantasía ideológica que determina nuestro accionar. Fantasía tan fuerte que, seguramente, nos coarta el relacionamiento por el miedo que nos infunde. Fantasía sustentada en una creencia, afirmación ésta basada en la proposición lacaniana de que: "...es la creencia la que es radicalmente exterior, encarnada en la conducta práctica y efectiva de la gente." (2003:61)

Pero, ¿desde qué racionalidad se actúa y cuál sería esta fantasía? Podemos pensarlo desde algunas reflexiones propuestas por Diego Silva (2016). Este autor plantea que nuestra forma de pensar está inmersa en una racionalidad punitiva y esencialista. En nuestro caso, esta fantasía sería entonces el estereotipo del delincuente, donde el Ser delincuente es considerado como atributo del ser, es decir, una característica ontológica del mismo.

Nos apoyaremos en Zizek para entender nuestra situación. Este autor comenta que no vemos la realidad en cuanto tal, no porque debemos deshacernos de "los anteojos ideológicos" como plantea el marxismo, esto es algo más complejo, es decir, no basta con reconocer que es ideológico y quitarnos así los prejuicios. Zizek señala que debemos examinar cómo la construcción ideológica está investida de nuestro deseo inconsciente. Por tanto, no alcanza con confrontar con la experiencia cotidiana para resistir a una construcción ideológica. No podríamos terminar asimilando que es un ser humano como cualquier otro, que no "es delincuente" y, que su conflicto con la ley refiere a una situación de vida que le tocó atravesar por diversas circunstancias. Debemos ser conscientes que no es fácil escapar a esos prejuicios y, que, por tanto, en nuestro fuero íntimo continuaremos temiendo.

La situación actual del estudiante (Pablo) ha cambiado, por encontrarse en situación de privación de libertad sin salidas transitorias. Por otra parte, en el presente año, un nuevo estudiante en conflicto con la ley realizó su inscripción para cursar la carrera. Se trata de un estudiante que se encuentra en Módulo 4 de Punta de Rieles y que no cuenta con salidas transitorias, aunque, previa coordinación y solicitud al Director de Punta de Rieles, concurre con custodia a rendir parciales y exámenes. Este estudiante, además, es "acompañado" por estudiantes avanzados del IFES en un Proyecto Educativo con características semejantes al Programa de Referentes Pares.

Atendiendo al acompañamiento, como fomento de la formación integral y continuidad educativa, tomando como eje central la reinserción de las personas privadas de libertad y la vigencia de sus derechos, -dado que de lo que el individuo está privado es de su libertad ambulatoria-, la Dirección del Instituto determinó que una de las Docentes Orientadoras articulara y mediara, la comunicación con estos estudiantes en procura de contemplar las características y el contexto situacional particular de los mismos.

Al pensar en las estrategias de intervención como dispositivos que nos posibilitaran desarrollar los objetivos de acompañamiento, en el sentido de acción educativa, nos preguntábamos: ¿Cómo? Y ¿Con qué propósito? Es así que surge un plan de acción que apunta a definir y posibilitar la intervención, estableciendo las condiciones de viabilidad, objetivos, características del encuadre y conceptualizaciones que operen como base teórica para fortalecer las relaciones en forma continua.

Cabe destacar que las acciones y trabajo realizado con estos estudiantes no resultaron solo de una directiva institucional, desde Dirección se presentó las particularidades de estos estudiantes y fue desde la impronta de las propias DOES y en coordinación con el equipo de Dirección que surge el planteo de participación e intervención. Etimológicamente intervención proviene del latín “interventio”, que remite a la acción y efecto de intervenir, entre sus significados encontramos: tomar parte en un asunto, mediar, interceder por alguien (Alicia Muniz, 1997). En esta línea, concebimos a la intervención como actuar con el fin de resolver una situación comprometiéndose junto con el otro, así como posibilidad de influir activamente en un cambio, y desde un punto de vista más ambicioso, en la posibilidad de transformación. En este sentido, la situación la constituían los estudiantes que pretendían desarrollar su carrera de Educador Social desde la cárcel sin asistir a las clases curriculares. Situación que ameritaba pensar en una transformación en la concepción de estructura institucional, de bedelía en particular y hasta de estudiante de la carrera.

El pensar la forma de desarrollar una acción de orientación y establecer un vínculo pedagógico con estos alumnos, constituye un desafío extra para pensar nuestro rol. Y esto, no solo por las dificultades y formalidades vinculadas a lo institucional y lo legal, -para tan siquiera, establecer el contacto con estos estudiantes-, sino además, porque en el caso del estudiante que constituye parte del Proyecto Educativo (desarrollado por estudiantes y docentes del Instituto), el rol específico del DOE es aún más complejo de delimitar.

Pero además nos enfrentamos a algo más profundo de movilizar y, que nos ha matizado en tanto nuestra trayectoria educativa se forjó dentro de ella, esto es: la “arquitectura simbólica y material” de la escuela. Escuela que fue creada para responder a otras realidades, necesidades e imaginario social, imaginario con pretensión y necesidad de homogeneización. Hoy la mirada y el discurso desde los derechos humanos, la valoración de la diversidad y la inclusión social, han variado lo que se espera de ella. Quienes trabajamos en educación hemos transitado y continuamos transitando por “reformas educativas”, cambio de planes, implementación de programas de adecuación curricular, como intentos de hacer lugar al derecho y a la diversidad, inclusive en la educación terciaria. Sin embargo, tenemos la sensación de que muchas de estas experiencias, lo que han hecho en realidad, es dar cuenta de un desfasaje entre lo que la educación formal es capaz de brindar, al mantener en gran parte la “arquitectura” para lo que fue creada en un inicio y, lo que se espera de ella.

Tres dificultades encontramos entonces en nuestro quehacer con los estudiantes privados de libertad: nuestros prejuicios ideológicos, la resistente matriz simbólica y material de la escuela y la delimitación de nuestro rol y actividad como DOE.

Esto nos ha llevado a buscar explicaciones para proponernos una estrategia de acción. En cuanto a los prejuicios ideológicos, si bien no perdemos de vista lo considerado por Zizek, aspiramos a inscribir nuestra acción desde lo que Silva (2016) llama, retomando a Duschatzky (2001), “la gestión como ética”.(2012:29) Así comenta esta autora (citado en Silva, 2016): ‘ “...la gestión como ética no elige la realidad en la que le toca actuar pero sí elige la posición que decide tomar frente a ello.” ’ Nuestra posición es la de la defensa y cumplimiento de los derechos visualizando que, si bien el individuo está preso, para nosotros es un estudiante y no un preso, como señala Lewkowicz (1996)

Para Dinorah García Romero. (2012), el proceso de acompañamiento se genera y desarrolla en contextos específicos y es éste contexto lo que “constituye el conjunto

de factores (personales, familiares, institucionales, comunitarios, socioculturales, políticos y educativos) que inciden de forma interdependiente en la práctica y en la vida de los sujetos con los que se trabaja”. El meta análisis de este contexto nos llevó a interpelar lo específico de la tutoría en lo diferente y en lo similar. La mediación no sólo modifica al alumno, sino también, a nosotros como docentes acompañantes. Desde una dimensión psicopedagógica “aporta referentes para el fortalecimiento de la autoestima de los/las acompañados/as” y “potencia la sabiduría de los/las acompañantes”. Pero entendemos que lo fundamental es que “motiva la comunicación transparente y horizontal que favorece la relación dialógica y la confianza”. Este es un aspecto fundamental para mantener la motivación y la cercanía, a pesar de la distancia física del alumno.

En cuanto a la matriz simbólica y material de la escuela, en ocasiones se nos genera como docentes, la sensación de encontrarnos en un intento de reparar grietas, sin modificar sustantivamente esa arquitectura. Sin embargo, también pensamos al igual que Frigerio(1991), (aunque ella lo plantea en relación al currículo), que se debe poner en juego la capacidad de participación y decisión de los actores del sistema, asignando una condición instituyente a los individuos, estableciendo una dinámica que surge de la tensión existente entre lo instituido y la capacidad instituyente de los actores del sistema.

Cabe destacar que el rol está centrado en el acompañamiento y apoyo pedagógico y no en impartir contenidos específicos de las diferentes asignaturas. Si bien de acuerdo a lo estipulado en la Normativa del Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008, por el número de inasistencias ambos estudiantes deberán rendir exámenes libres; la misma normativa explicita en el Capítulo 1 Art. 1 que el estudiante tiene derecho a: “(s) Obtener el apoyo de clases, cursos, materiales bibliográficos o de otro tipo, según corresponda y de acuerdo a la modalidad que corresponda.” Es en este derecho que entendemos se enmarcan los encuentros presenciales acordados. La dinámica de trabajo nos convoca así a extender los límites de esa arquitectura simbólica y generar espacios de acción educativa en distintos ámbitos, por ejemplo, en contexto de encierro.

En relación a la configuración y especificidad de nuestro rol y, actuación como DOES, nos ha resultado difícil delimitarlo e imaginárnoslo en una institución educativa cuya especificidad es lo educativo social y, más aún, vinculado a estudiantes en contexto de encierro. Somos conscientes que nuestra función dista de la tarea desempeñada por el educador social en relación a los estudiantes privados de libertad, sin embargo, pensamos que existiría cierta intersección en cuanto a la posición de apertura que requiere. Como comenta Silva “...dejando abiertos algunos espacios para que en el intercambio y en el acuerdo con los sujetos de la educación se produzca algo distinto. (...) ...un espacio de incertidumbre dónde se van a ir produciendo durante la práctica educativa distintas situaciones, producto de la afectación por las relaciones que entablamos con los sujetos de la educación” (2016: 55)

A pesar de lo anteriormente expresado, aún no nos queda claro en qué consiste y cómo gestionar, nuestro accionar pedagógico. Recurrimos nuevamente a Silva quien señala que: “La acción educativa es un acto creativo que ensambla sujetos y objetos (materiales y simbólicos) para afectar las condiciones de producción del sujeto de la educación. Y donde este resulte el principal motor del cambio.” (2016:86)

En este sentido, se realizaron una serie de actividades:

- 1) Construcción de una planilla de datos, seguimiento y registro de acciones realizadas con los estudiantes.
- 2) Comunicación telefónica con una de las referentes del programa educativo para Punta de Rieles.
- 3) Reunión con docentes de los cursos de modo de interiorizarse de los materiales y bibliografía necesaria, y comprender la metodología de estudio y evaluación.
- 4) Comunicación telefónica con la Articuladora interinstitucional de planes educativos.
- 5) Entrevista personal con el estudiante recluso en el COMCAR, comunicación a través de mail y celular (esto último, solo con el estudiante recluso en Punta de Rieles)
- 6) En el encuentro con el estudiante recluso en el COMCAR, se escuchó las expectativas del mismo, se construyó la demanda y se encuadró el trabajo que se realizaría. El proceso de construcción de demandas a partir de los pedidos realizados por nuestros estudiantes se enmarca en un encuadre diseñado desde nuestra perspectiva docente, centrada en el sujeto de la educación.

Tenemos claro que toda intervención se realiza dentro de un encuadre, es por ello que nos abocamos a pensarlo y construirlo.

Pensamos al encuadre como el conjunto de reglas que delimitan un determinado campo de trabajo y que regulan ese particular tipo de intercambio que se produce, en este caso entre cada uno de estos estudiantes y el DOE. Este campo, en el que se despliega una relación peculiar exige, al decir de Griselda Santos (1999), la implementación de ciertas estipulaciones y ordenadores para organizarlo, que impida el desborde. Resulta sumamente importante construir y explicitar el encuadre que sienta sus bases en la particularidad y singularidad de cada una de las situaciones, que enmarca las condiciones de posibilidad de nuestras estrategias y acciones. La construcción del encuadre supone cierto grado de identificación con los sucesos y personas con las cuales trabajaremos, pero a su vez mantener lo que J. Bleger menciona como disociación instrumental, que posibilite cierta distancia y que no nos veamos personalmente implicados, así como el esclarecimiento del carácter profesional de la tarea a realizarse, eludiendo exigencias que no puedan cumplirse o estén fuera de la tarea.

Encuadrar implica establecer parámetros de tiempo y lugar, prescribir roles y objetivos. Las acciones no serán las mismas para los estudiantes, puesto que entre los determinantes del encuadre estarán las particularidades de los centros de reclusión; no es igual la posibilidad de acceder a Internet, comunicación telefónica, tiempo de acceso a biblioteca, entre otros, que tienen Pablo y Jorge.

Uno de los elementos claves y sustanciales para guiar nuestro trabajo y encuadrarlo lo constituyó la construcción de la demanda con cada uno de los estudiantes, utilizando la entrevista como herramienta para aproximarnos a la misma. Desde la singularidad del encuentro con el otro, en este caso los estudiantes Jorge y Pablo, surge la demanda como elemento a ser pensado. Desde un nivel explícito, la demanda supone aquello que se solicita, el pedido particular. En el caso de Jorge, su pedido explícito nos llegó en primera instancia a través de una carta

escrita por él, donde pedía a la Directora, ciertos permisos, recursos materiales y humanos para poder continuar con su carrera. En el caso de Pablo, fue a través de un correo electrónico y llamado telefónico que expresó qué materias quería hacer y cuándo rendirlas. Se trata de un pedido de ayuda conciente y manifiesto.

Por otro lado, conceptualmente identificamos a la demanda implícita, relacionada con los aspectos latentes del discurso, lo que requiere de un esfuerzo para desentramarla dentro del texto discursivo (escrito y verbal). En consonancia con E. Deutsch, el concepto de demanda nos remite a un proceso inminentemente relacional, surge de la experiencia vincular donde emerge una creación original particular. Desde una dimensión dialógica de encuentro es de donde se irá constituyendo la demanda. Este encuentro logra dar sentido y entretejer continuidad que haga a un proceso de historización del vínculo.

Historizar en el sentido que nos propone Alicia Fernández, pensando al sujeto aprendiente como devenir, ubicándolo en un tiempo y espacio. Historizarse es casi sinónimo de aprender manifiesta la autora; en esta línea, consideramos que la posibilidad de reconstruir junto a Jorge los principales mojones de su tránsito por las instituciones educativas, por ejemplo, ayudan a posicionarse en su situación coyuntural de reclusión y sus implicancias para el desarrollo de la carrera que eligió. A su vez permitiría el desarrollo de una proyección a futuro, conjugando objetivos, metas, deseos, realidad y posibilidades.

Una de las acepciones que encontramos de demanda es la de “resolver”, empero, desde el marco teórico en que estamos posicionados, resolver no implica dar respuesta desde una única perspectiva unidireccional, totalizadora que ubicaría a quien realiza el pedido, en lo ilusorio de un saber omnipotente, es así que la demanda va cobrando sentido en la medida que se construye entre los actores implicados.

Las demandas suelen relacionarse con situaciones de crisis, acompañadas con una solicitud de urgencia en cuanto a su resolución, construir la demanda implica abrir un espacio para la reflexión, correrse del pedido o encargo. En el encargo se pone al otro en la posición de resolución del problema, por eso es importante un intercambio activo de las partes, donde circulen los saberes de los participantes.

Se hace necesario articular nuestra “oferta” con las reales necesidades que se nos plantea, por eso, uno de los objetivos es desentramar esas necesidades a partir de un diagnóstico de la realidad que se presenta. Si lo que estamos dispuesto a brindar no se articula con las necesidades del otro la intervención carece de sentido. En el caso de Jorge, primaba su pedido de cursar todas las materias de 1er. Año, ante la necesidad manifiesta de salvarlas para avanzar en la carrera y pasar de curso, pues, esta es la segunda vez que cursa 1er. Año. Reglamentariamente en la currícula de 1er. Año se encuentran asignaturas cuyo requisito es la presencialidad ya que suponen horas de práctica, por otro lado, cada conformación de mesa de examen supone la aprobación por parte de CFE y disposición de docentes para realizarla, variables que no eran tenidas en cuenta por el estudiante y que por lo tanto no se adaptaban a su pedido. Es en la entrevista inicial donde se analiza punto por punto su pedido, se presenta la oferta institucional, reglamentación mediante y se da comienzo al análisis de posibilidades de flexibilización de las partes construyendo así un plan de trabajo, real y ajustado a la situación particular.

El proceso de construcción de la demanda supone dar lugar a opiniones, expectativas, priorizaciones y percepciones; lleva a la formulación de pedidos y a construir con el otro el problema de intervención que implica habilitar la diversidad

y lo contradictorio de la realidad. De esta manera, sin dejar el ámbito de lo deseable nos acercamos al terreno de lo posible. Si bien se reconstruye y ajusta en el proceso, constituye una instancia fundante en el vínculo. En este sentido, este enfoque nos habilita un nuevo cruce con la posición del educador social en su acción educativa. Silva señala que la posición del educador social "...respecto del sujeto es provocar la reflexión, analizar alternativas, poner a disposición la información necesaria para que pueda tomar decisiones sobre los proyectos que imagina para su vida."(2016:46) Aprendimos con este autor que ésto que se realiza con ese otro es generar autonomía. Un concepto al que muchas veces recurrimos y que evidentemente, muchas veces confundimos, como señala Silva. Este autor plantea, basándose en, y citando a, Mélich, que se debe diferenciar autonomía de autosuficiencia. El educador genera autonomía porque ésta, está basada en la heteronomía en tanto es la presencia del otro la que posibilita, sosteniendo su libertad, convertirse en individuo autónomo.

Si bien consideramos que, en algunos aspectos de la construcción de la demanda con estos estudiantes, hemos avanzado, notamos que la lógica y racionalidad carcelaria represiva y punitiva, es muy difícil de vencer y constituye algo a trabajar específicamente, para desarrollar su autonomía. Por ejemplo, cuando se les solicitó que establecieran que esperaban del trabajo con las DOE no refirieron a lo solicitado sino que se remitieron a comentar su conformidad.

En estas dos situaciones de acompañamiento la estrategia principal es la palabra, que al decir de la autora Elisabetta Pagliarulo "es el símbolo más puro de la manifestación del ser que piensa y expresa en sí mismo o del ser conocido y comunicado por otro". Según esta autora la tutoría se constituye eminentemente con palabras, y en el caso de Pablo y Jorge diríamos que es el principal vínculo con la institución: la palabra escrita. Palabra que, además de ayudar a comprender, está presente para orientar, para permitir expresarse, para explicar, para relacionarse, palabras para construir la comunicación. La palabra constituye, en este caso, uno de los objetivos de la tutoría que es el realismo, es decir "que el alumno perciba claramente sus capacidades y las posibilidades de ponerlas en acto, con las ventajas que implica una reflexión que conduce a su autoconocimiento y a lo que se requiere de él. Es permitir el pensar en el sentido que plantea Alicia Fernández "entrar en los deseos, viendo lo posible y lo imposible, para poder después trabajar en la dirección de hacer probable algo de lo posible". Según la misma autora la función de la tutoría es disminuir los riesgos y promover resiliencia, al estimular situaciones de participación significativas, brindar apoyo y afecto, establecer y transmitir expectativas elevadas, realizar un seguimiento de la participación y estímulo de la misma. ¿Qué sucede entonces con nuestro propio rol de Orientador? Si consideramos que la identidad plena es una ficción, al decir de Duschatzky, ésto nos permite "corroborar los propios límites y la posibilidad de dialogar a través de las diferencias, entonces podremos tomar esta situación tan diferente a otras como una oportunidad para el movimiento que implica la ruptura de cierta lógica y la construcción de una nueva. No hay verdades acabadas sino situaciones a resolver en el contexto de "mezclas e intersecciones", extendiendo no sólo los límites de pensamiento sino también los límites de la cárcel al instituto y los del instituto a la cárcel.

En síntesis, esta situación particular ha generado una mirada diferente de nuestro rol, llevándonos a tomar decisiones en las distintas situaciones que se fueron generando que, si bien son específicas de una realidad particular del Instituto, trascienden a la función del DOE en general: la participación en la toma de decisiones, la mediación en situaciones de conflicto, el análisis y acompañamiento

en la toma de decisiones, la construcción de la demanda, hacernos concientes y sobreponernos a los prejuicios que impregnan nuestras acciones.

En el proceso se va sistematizando un conjunto de acciones y elaborando nuevos saberes a partir de otros ya construidos, ya que, si bien es una experiencia con antecedentes similares en educación, no así en formación de docentes.

Bibliografía:

Bleger, J.,(1984) "Psicohigiene y Psicología institucional". Bs.as..Argentina Paidós

Burbules, N.,(1999) "El diálogo en la enseñanza". Bs. As. Amorroutu editores.

Calabuig, M., Deutsch, E.,; Pollak G.,(2011) "Quién busca la demanda" en: Protesoni, A.,. "Caracterización de la demanda y evaluación de las intervenciones psicológicas en cuidados paliativos domiciliarios".Mdeo, Uruguay. Udelar.

Duschatzky, S.,(1996) "De la diversidad de la escuela a la escuela de la diversidad". en Propuesta Educativa, Buenos Aires, año 7, n° 15. Diciembre de, pp. 45-49., Bs. As. Argentina FLASCO

Fernández, Alicia.(2007) "Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios". Bs.As. Argentina Ediciones Nueva Visión.

García Romero, D., (2012) "Acompañamiento a la práctica pedagógica". Centro Cultural Poveda. República Dominicana.

Levy, B.; Santos, G.; Singer, D. (1999) "Consideraciones acerca del encuadre". en: Revista del Ateneo Psicoanalítico n.º 2.

Lewkowitz, Ignacio (1996). La situación carcelaria. En: El malestar en el sistema carcelario Diego Zerba (comp.), Buenos Aires.

Muniz, A.,(1997) "Psicodiagnóstico, un instrumento vigente". En: Jornadas de psiquiatría. Mdeo.Uruguay

Pagliarulo, Elisabetta. "Tutoría educativa: espacio para la construcción de resiliencia. Ensayo. Recuperado material de apoyo Curso de Tutores 2017 <https://ceibal.schoolology.com/home>

Puiggrós, A., (1990)"Sujetos, Disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo" Bs.AS. Argentina. Editorial Galena

Rodríguez, A.; Giménez, L.; Netto, C.; et all.(2001) "De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria". Revista de Psicología, Universidad de Chile, Vol II.

Silva, D., (2016) "Pedagogía y criminalización. Cartografías socioeducativas con adolescentes." Barcelona. España. Editorial UOC

Zizek, S., (2003) "El Sublime objeto de la ideología." Bs. as. Argentina. Siglo Veintiuno editores.

Alcances y limitaciones de los dispositivos de acompañamiento Institucional

Berro, Álvaro.

Vera, Yamandú.

Lena, Natalia.

Chuy, Altamira.

*“No es que en la contemporaneidad la cultura nacional se extinga,
pero se insinúa en realidad bajo la forma de una memoria histórica inestable
que se va reconstruyendo en interacción con otros referentes culturales (...)
Se acabaron los mapas de certidumbres que nos ofrecían a muchos de nosotros
confortables representaciones sobre el futuro (...)
Lo universal se jugaría en la construcción de una cultura escolar
que procesa las diversidades de sentido y procura crear
condiciones de negociación”
(Duschatzky, 1996, pp. 7-11)*

Este punto de partida nos permite posicionarnos desde una mirada que apuesta al proceso, a la permanente construcción de sentido, en este caso, a las prácticas que definen las trayectorias educativas en las instituciones. Una concepción que implica pensarlas y pensarnos como agentes activos de tal construcción. En una óptica de negociación, de diálogo con las representaciones imperantes de la realidad; o como sugiere Bruner “reemplazar la pregunta por la verdad o la falsedad por otra que se interroga por la clase de mundo posible en que tal o cual proposición sea verdadera”.

Es desde este enfoque que pretendemos desarrollar y analizar nuestro trabajo sobre las herramientas institucionales propias de las trayectorias educativas. Y es en este sentido que lo agrupamos en cuatro partes que van concadenadas con el propósito de pensar nuestras prácticas de acompañamiento.

Estas cuatro partes son:

- I) Descripción del contexto institucional de acompañamiento.
- II) Descripción de las prácticas de acompañamiento institucional. Focalización en el objeto de análisis.
- III) Análisis del objeto: alcances y limitaciones de los dispositivos de acompañamiento, como objeto de análisis de dichas prácticas de acompañamiento.
- IV) Posibles proyecciones y/o hipótesis que surgen del análisis.

I) Descripción del contexto institucional de acompañamiento

Esta primera parte se caracteriza por el diseño de un plan de trabajo y la posterior elaboración de un informe. Ambas acciones en el marco del siguiente propósito: la determinación de ausencia o presencia, de modos de acompañamiento en la institución. Las preguntas que orientan tal propósito son: ¿Existen acciones de acompañamiento a las trayectorias? de haberlas, ¿cuáles son y cómo se llevan a cabo?

Y en este sentido delimitamos un encuadre teórico; en palabras de Dinorah García Romero, el acompañamiento desde el ámbito educativo “involucra a dos o más personas y a instituciones, que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos... un compromiso con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto... es un proceso flexible y direccionado por la realidad personal, por el contexto más inmediato y global en que las personas intervienen” (García Romero, 2012, p. 7) “... el acompañamiento en un paisaje más amplio que aquel de una provincia restringida a la ayuda altruista, para reubicar esas diversas interpretaciones dentro del problema principal de lo que puede constituir un conjunto humano vivo y activo...” (Frigerio, Korinfeld, Rodríguez, 2017, pp. 102-103)

Asumiendo tales propósitos de estudio y en adhesión a esta concepción de acompañamiento nos abocamos a la elaboración de un Plan de trabajo que persigue, en esta primera instancia, realizar un diagnóstico institucional, identificar las que consideramos diferentes modalidades de acompañamiento a las trayectorias educativas, describir cómo son llevadas a cabo y reflexionar sobre algunos de sus posibles efectos.

Un proceso que se desarrolla desde un contexto específico y que “... lo constituye el conjunto de factores (personales, familiares, institucionales, comunitarios, socioculturales, políticos, educativos) que inciden de forma interdependiente en la práctica y en la vida de los sujetos con los que se trabaja” (García Romero, 2012, p. 8)

Realizar un Plan de trabajo implica en este sentido un análisis que pondrá en juego una serie de estrategias/técnicas que posibilitarán una comprensión más acabada y situada de todos los involucrados en este proceso.

Exponemos el plan, con las diferentes fases, características y técnicas que consideramos pertinentes en pro de dar las herramientas suficientes para un análisis posterior que vincule tales aspectos. El mismo establece fases de diagnóstico identificando las características de cada una de ellas y las técnicas de colecta de datos aplicadas según surge del siguiente cuadro:

| FASES | CARACTERÍSTICAS | TÉCNICAS |
|------------------------------------|---|---|
| Exploratoria | Etapas inicial en la que se busca conocer la institución (Contexto en estudio / características de la institución educativa) | Entrevista exploratoria a un referente institucional (A un integrante del equipo de dirección) |
| Metodológica | a.-Definir qué técnicas se van a aplicar, a quiénes, cuándo y cómo.- b.-Diseñar las pautas de cada uno de los instrumentos. | |
| Trabajo de campo en la institución | Profundizar en la aproximación diagnóstica.- Conocer cuáles son los actores involucrados en el acompañamiento. | 1.- Entrevistas a los actores involucrados. Profesores, adscriptos, psicóloga de la institución.- 2.-Observación. 3.-Análisis documental. |
| Análisis de los datos | FODA: Reconocimiento de fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas. Actores involucrados.-Dimensiones del campo institucional asociadas a los procesos de acompañamiento. | |

Haciendo referencia a las características de la institución educativa, haremos mención, como refiere Lidia Fernández, a los componentes básicos de la misma; donde se incluyen: un espacio material propio, un conjunto de personas, o sea todos los actores involucrados en el proceso educativo y que luego formarán parte del acompañamiento, un proyecto institucional, así como una tarea y sistema de organización que vehiculizan la puesta en marcha del mismo.

En este sentido caracterizamos la institución: Se trata de un liceo de bachillerato ubicado en la zona de Parque Rodó, que funciona en 2 turnos extendidos (Matutino y vespertino)

El edificio cuenta con 2 plantas donde se distribuyen: 20 aulas comunes, 3 laboratorios, una sala de medios audiovisuales, una sala de informática, 2 aulas para la expresión plástica, una para expresión corporal, un salón para observatorio astronómico y una biblioteca. También cuenta con áreas de administración, servicios, sala de profesores, 2 adscripciones, baños, cantina, además de 2 patios abiertos, uno de ellos con una cancha combinada para la realización de actividad física.

La matrícula de la institución es de 1198 estudiantes, distribuidos en 37 grupos:

10 grupos de 1er.año de bachillerato diversificado Plan 2006

13 grupos de 2do.año (División Artística, Biológica, científica, Humanística)

14 grupos de 3er.año (Orientaciones: Social-Humanística, Social-Económica, Ciencias agrarias, Ciencias biológicas, Físico-matemática, Matemática y diseño, Arte y expresión).

La población estudiantil, en su mayoría (Un 80%) vive en las zonas próximas a la institución y el resto reside en zonas más alejadas (Cerro, Unión, Flor de Maroñas, etc.). El rango de edades oscila entre los 15 y los 21 años.-

El grupo humano, que trabaja en la institución está compuesto por: 10 funcionarios (4 administrativos y 6 de servicio) y 155 docentes. También cuenta con un funcionario de una empresa de seguridad para la puerta.

El equipo docente está integrado por 135 profesores de docencia directa y 20 de docencia indirecta. Entre los de docencia indirecta se cuentan: Directora, sub-directora, Psicóloga, Referente de sexualidad, 2 encargados de biblioteca, 6 Ayudantes preparadores, 2 encargados del aula de informática y 8 Ayudantes adscriptos. Una amplia mayoría de los docentes, son efectivos, egresados de institutos de formación.

El FODA es un insumo relevante que también contextualiza a la institución, ofreciendo un diagnóstico desde las fortalezas y debilidades que caracterizan a la misma y las posibles proyecciones que se pueden establecer a partir de ellas. Aportando también un contexto para las posibles acciones asociadas al proceso de acompañamiento.

Fortalezas:

- Equipo docente, donde se destaca: Adecuado nivel de capacitación. Compromiso con su labor. Muchos docentes forman parte de un “elenco estable”, desde hace mucho tiempo y con un extenso horario de su jornada laboral, en la institución.
- Adecuado clima institucional.

- Equipo de dirección efectivo en el cargo.
- Adecuación del local a la labor educativa.

Debilidades:

- Falta de un espacio cerrado de uso múltiple, para actividades recreativas, que favorezca el relacionamiento y la permanencia de los estudiantes dentro de la institución.
- Necesidad de personal permanente en la puerta de la institución (La empresa contratada cambia periódicamente a sus empleados)
- Ausencia de educador social, que refuerce las tareas de acompañamiento realizadas.
- Escasez de algunos recursos materiales.

Oportunidades:

- Buen relacionamiento con otras instituciones públicas o privadas.
- Interés y participación de padres en la APAL recientemente creada

Amenazas:

- Situación de vulnerabilidad social de los jóvenes.
- Permeabilidad de la institución por personas del entorno: personas en situación de calle, con problemáticas de adicción o vinculados a las mismas.

Informe: Asumiendo que el contexto de acompañamiento se desarrolla en un contexto específico, analizar su constitución nos permite posicionarnos desde una comprensión situada y por ende desde una significatividad propia.

Teniendo en cuenta las diferentes dimensiones que involucran el proceso de acompañamiento, una "... que ayuda a la construcción de una visión educativa plural e intercultural" es la dimensión intercultural que "... tiende al conocimiento y la apropiación de los valores y principios de la cultura institucional en la cual interviene" (García Romero, 2012, p. 12)

Un análisis de la institución educativa es un insumo relevante para acompañar las trayectorias. "La presencia de lo institucional da carácter y explica los rasgos de los movimientos grupales y organizacionales" (Fernández, 1994, p.5)

Definir el aspecto metodológico permitirá especificar a su vez, qué acciones se llevarán a cabo y cómo se implementarán.

Como menciona Dinorah García, en la función diagnóstica del proceso de acompañamiento se "analiza y estudia la situación de los sujetos del acompañamiento... Es una fase de exploración que aporta referentes para responder con mayor adecuación a las problemáticas que se presentan..." (García Romero, 2012, p. 12)

Luego de esta función diagnóstica la autora refiere a la planificación, donde se anticipan las acciones a realizar, qué dispositivos se tendrán en cuenta y qué resultados se esperan de los mismos. Nos permite llevar a cabo todo lo que se converse, analice y decida en torno al acompañamiento, "... tiende a ser sistemática, participativa y flexible" (García Romero, 2012, p. 13)

Presentada la indagación institucional y con el propósito de investigar sobre las acciones de acompañamiento a las trayectorias educativas que sí creemos se desarrollan en la institución, nos formulamos las siguientes preguntas:

¿Qué formas de acompañamiento se realizan en la institución?, ¿quiénes las realizan?, ¿a qué sujetos se destina?, ¿cómo se llevan a cabo? y ¿qué efectos tienen?

¿Qué formas de acompañamiento se realizan en la institución?

- Atención a las adecuaciones curriculares: aquí se enfatiza en las dificultades de aprendizaje de algunos estudiantes. Diagnosticados por profesionales que en general elaboran un informe con recomendaciones para los docentes. Algunas de esas dificultades refieren a problemas de razonamiento y motricidad.
- Tutorías para los estudiantes que deben asignaturas de años anteriores, donde se acompaña en la preparación de parciales, escritos, etc.
- Apoyo proporcionado por la psicóloga y la referente de sexualidad a estudiantes que manifiestan indicadores de riesgo socioeconómico.
- Becas para alimentación y para transporte.
- Seguimiento de la asistencia y la consecuente intervención en los casos que sea pertinente.

¿Quiénes las realizan?

- Los diferentes actores de la institución, actuando en equipo y de forma coordinada. Son fundamentales las reuniones de antecedentes que se realizan para 1er. Año de bachillerato en Abril, y las reuniones de evaluación durante el año. En estas reuniones se realizan las derivaciones más tempranas a tutorías.
- Las coordinaciones de centro. El CAP (Consejo Asesor Pedagógico) integrado por tres miembros, uno elegido por dirección, otro por los docentes y otros por los estudiantes.

¿A qué sujetos se destina?

Fundamente, a estudiantes donde se detectan indicadores de riesgo. Estos indicadores pueden ser:

a) Indicadores socio-económicos:

- Vulnerabilidad personal (afectiva) o familiar
- Adicciones

- Embarazo
- Vulnerabilidad socio económica
- Trabajo o actividad deportiva con entrenamiento exigente

b) Indicadores de ausentismo

- Se mide por las inasistencias

c) Indicadores de trayectoria escolar desfavorable

- Cantidad de asignaturas previas.-
- Cantidad de materias insuficientes.-

¿Cómo se llevan a cabo?

Estas acciones, como también expresa Dinorah García Romero (2012), se llevan a cabo con la participación y consecuente toma de decisiones de los actores involucrados, con la elaboración de estrategias para la intervención, con el monitoreo, reuniones de acompañamiento, la planificación y oportuna sistematización de la acción.

- El equipo educativo identifica a los estudiantes y realiza las acciones posibles. Se monitorean y reformulan si es necesario, las acciones. Se trabaja con referentes familiares. También se articulan acciones con otros referentes, o equipos de programas sociales (Centros MEC, Jóvenes en red, Gol al futuro, etc.).
- Se implementan las estrategias adecuadas a cada caso, entre los que se destacan: los acuerdos educativos, las tutorías académicas y los encuentros de apoyo periódicos.

Las herramientas empleadas:

- Se emplean distintos tipos de documentos: Fichas personales de los estudiantes (Realizadas por los adscriptos), donde se anotan todos los datos de interés, registrándose intervenciones realizadas y comunicaciones con los referentes. También planillas de derivación a tutorías (realizadas por los profesores consejeros de los grupos durante las reuniones de profesores).
- Las entrevistas. Se realizan múltiples entrevistas: con los estudiantes, con familiares de los mismos, con profesionales vinculados con los estudiantes y otros referentes.
- La comunicación constante.

¿Qué efectos tienen?

Podemos inferir algunos efectos positivos como:

- La permanencia de algunos estudiantes que se hubieran desvinculado en un principio.

- Con las tutorías, se logra la aprobación de asignaturas pendientes de años anteriores.
- La mejora en la integración, de algunos estudiantes, con distintas situaciones personales difíciles.

Intentar hacer del acompañamiento algo dinámico, en construcción y constante replanteo. Aceptar que, como proceso que involucra a sujetos desde su singularidad, un contexto particular, relaciones desde una institución; no puede pensarse como algo estático y/o característico de un único modo de resolverse. Como expresa Mireille Cifali; sin codificarlas (en relación también al término “reencuentro”) racionalmente, “... ni sellarlas con el término de método o técnica. De esta forma escapan a una única racionalidad y dan legítimo lugar a la poética de las relaciones humanas, hechas de involucramientos y constante reflexión sobre la incertidumbre de nuestros saberes y afectos” (Cifali, 1999)

II) Descripción de las prácticas de acompañamiento institucional.

Focalización en el objeto de análisis

Entre las prácticas que se emplean en la institución como dispositivos de acompañamiento destacamos: los documentos, la entrevista y la comunicación en actitud de diálogo constante. Dentro de los documentos se desarrollan la ficha individual del estudiante, las planillas del SPTE (Sistema de Protección a las Trayectorias Educativas) y el acta de acuerdo educativo.

La ficha individual del estudiante: Es una ficha personal donde se registran todos los datos de interés necesarios: nombre, C.I., domicilio, edad, medios de contacto, información de trayectoria educativa, aspectos socioeconómicos y sanitarios. También se lleva en ella el registro de las intervenciones realizadas: avisos por inasistencia, entrevistas, derivaciones a tutorías, contactos con referentes familiares o integrantes de redes territoriales. Su empleo resulta muy práctico, en cuanto a que concentra todos los datos de interés sobre cada estudiante. Su confección y mantenimiento al día, es responsabilidad del adscripto encargado del grupo.

Flavia Terigi refiere a los alcances y limitaciones del análisis de las trayectorias escolares, donde muchas veces se contemplan datos sobre la asistencia, logro escolar y egreso. Estos datos estadísticos no nos muestran a los sujetos concretos y a sus recorridos institucionales, pero “aún con estas limitaciones, los datos estadísticos muestran fenómenos que, por su escala, permiten formular hipótesis sobre las trayectorias individuales”(Terigi, 2014, p.71) En este sentido el análisis estadístico no es suficiente y es necesario apoyarse en estudios cualitativos de trayectorias individuales que permitan la profundización. En este caso, la ficha individual, permite dar luz a las particularidades, así como también enunciar hipótesis generadas del análisis de varios casos; donde se repiten (o no) ciertas características, donde se pueden entrecruzar condiciones y analizar datos. Transitar tanto la particularidad como la generalidad, donde “algo se vuelve caso en el contexto de discusión que lo construye como tal...” (Frigerio, Korinfeld, Rodríguez, 2017, p. 123)

Planillas del SPTE (Sistema de Protección a las Trayectorias Educativas): Su uso se implementa para 4to. Año, desde la reunión de antecedentes, hasta la 2da. reunión de evaluación. En la planilla se registra: Grupo, Adscripto encargado y Profesor consejero. Se divide en cuatro columnas. En la primera se registra el nombre del estudiante, en la segunda el indicador de riesgo, en la tercera columna se registra la acción realizada y en una cuarta columna, la estrategia a implementar.

Esta planilla¹⁰ permite, por un lado el registro de los estudiantes que presentan indicadores de riesgo (Alerta temprana) relacionados con diferentes aspectos de su desempeño escolar y situación socioeconómica que amenazan la posibilidad de completar la trayectoria educativa de los mismos. Al mismo tiempo se reportan las acciones del centro educativo, que forman el conjunto de las prácticas de acompañamiento. Esta planilla facilita el monitoreo de las intervenciones realizadas y la reformulación de las estrategias, facilitando también la ejecución de las decisiones relacionadas con el acompañamiento. Para mejor ilustración adjuntamos un ejemplo de esta planilla. Esta herramienta y su modo de llevarla a cabo suponen una concepción que antepone el proceso a los resultados. Existen propósitos en el marco de ciertos logros académicos y la culminación de la trayectoria educativa, pero se busca acompañar desde la particularidad, haciendo hincapié en el proceso que cada estudiante pueda ir transitando. Alicia Fernández refiere a la “lógica del éxito”, como una lógica que privilegia el producto y por ende anula o deja de lado los procesos. ¿Y por qué intentar no priorizar esta lógica y dar paso a los procesos?, porque el proceso “es justamente la construcción, donde cada uno de nosotros puede encontrarse autor” (Fernández, 2009, p. 258)

El acta de acuerdo educativo: Esta acta documenta la estrategia que relaciona tres partes: al estudiante, un referente familiar y un referente institucional. Todas las partes asumen compromisos y responsabilidades interconectadas. Básicamente el alumno se compromete, ante un familiar suyo y un referente de la institución, a mejorar su situación académica en lo que resta del curso, para lo cual asistirá a clases de apoyo, según cronograma establecido por la institución. El acuerdo da al estudiante la posibilidad de potenciar su trayectoria y continuidad educativa. Una herramienta que promueve responsabilidad y autonomía en el estudiante, que lo hace partícipe del proceso y que apela a las relaciones que surgen de las diferentes subjetividades intervinientes. Propone cierta autonomía que es acompañada por diferentes referentes, y que implica la confianza en el otro. Laurence Cornu refiere a la confianza emancipadora como “una forma de ‘hacer compañía’, que se transmite en la experiencia compartida (...)” Y en una interesante comparación que realiza este autor con la novela de Joseph Conrad: *La línea de sombra* (2015), donde profundiza en el concepto de acompañar y sus implicancias; describe a la función emancipadora del comandante, ‘tutor’ invisible y siempre atento; “... lo cierto es que el verdadero comando estaba allí, respaldando mi seguridad en mí mismo, aunque permaneciera invisible detrás de una puerta de camarote chapeada de arce y con manija de porcelana blanca” (Frigerio, Korinfeld, Rodríguez, 2017, p. 108)

Las entrevistas: Entre las “acciones” o “estrategias a implementar” aparece mencionada con frecuencia, la herramienta de la entrevista. Generalmente es entre los distintos actores institucionales (adscripto, profesor consejero, psicóloga de la institución, etc.) y los estudiantes, o referentes familiares de los mismos.

La entrevista según Vallés, es un “...proceso de comunicación interpersonal, inscripto en un proceso social y cultural más amplio.” Conforme al tipo de preguntas que se formulan pueden ser: estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas. La entrevista es una técnica cualitativa. Los investigadores, según Ibáñez Alvira García Ferrando “...se orientan (de modo intencionalmente específico) a captar (de forma concreta y comprensiva), analizar e interpretar los aspectos significativos diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos investigados”

10 Ver anexo

Por lo general, las entrevistas realizadas por los actores institucionales, que forman parte de las acciones de acompañamiento, son entrevistas no estructuradas o abiertas. Se caracterizan por tener una guía general de temas y el entrevistador tiene la libertad para formular preguntas. Prima el diálogo cara a cara, espontáneo, directo entre el entrevistador y el entrevistado, atendándose además, a los aspectos no verbales de la comunicación.

La comunicación en actitud de diálogo constante: En cuanto a que el acompañamiento de las trayectorias educativas, implica un trabajo en equipo, donde participan los distintos actores de la institución educativa, los estudiantes, familiares de los mismos, e involucra redes de programas sociales o centros culturales; la comunicación se vuelve una herramienta imprescindible. Según Chiavenato, la comunicación es la transmisión de información de una persona a otra o de una organización a otra. La comunicación cumple funciones básicas en la institución; control, motivación, expresión de emociones y sentimientos.

Al decir de Dinorah García Romero, “... los acompañantes priorizan la relación comunicativa y dialógica, para generar identificación con la tarea, alegría en la acción y cercanía movilizadora de capacidades ocultas y desconocidas. Esta forma de comunicarse refuerza el diálogo y las relaciones interculturales”.

Enunciados los diferentes dispositivos de acompañamiento surgió en el grupo la posibilidad de focalizar nuestro objeto de análisis en uno de los documentos descriptos, más específicamente en la Planilla del SPTE (Sistema de Protección a las Trayectorias Educativas). ¿Por qué surgió esta iniciativa? Porque visualizamos en la diagramación e implementación de la misma un insumo de una riqueza particular. Una planilla que involucra diferentes variables de acompañamiento a las trayectorias educativas: datos concretos del estudiante, referentes implicados, indicadores que caracterizan a la situación en particular, posibles acciones a llevarse a cabo y estrategias pensadas en función de esa singularidad.

Pero, a la vez de permitir este cruce y conexión de variables, daba cuenta de cierta categorización de los estudiantes en una u otra etiqueta, encuadre. La riqueza interpretativa que habilita por un lado da cuenta también de cierto orden pre establecido, necesario para poder incluir al estudiante en una u otra estrategia posible de acción.

Y he aquí, luego de esta reflexión al respecto, que planteamos como posible problema a pensar, los aportes y las limitaciones de este y otros dispositivos de acompañamiento que incluyen ciertas categorías y prácticas de etiquetaje e identidad. Y en este sentido ir más allá del “¿cómo?” para preguntarnos por el “¿por qué?” y el “¿para qué?”

III) Análisis del objeto: alcances y limitaciones de los dispositivos de acompañamiento

Finalizada la descripción de las herramientas de acompañamiento, descubrimos que habíamos logrado acopiar mucha información sobre las acciones desplegadas por la institución educativa, pero no sobre el impacto que las mismas lograban en los estudiantes. Es así que entendimos que en esta carencia estaba la raíz de nuestra situación problema, que refería a una falta de reflexión sobre los alcances y limitaciones de las prácticas desplegadas: ¿Permitirían las mismas transformar al liceo en una institución que, tal como lo plantea Silvia Dutschatzky, construye su identidad en base a la negociación de las diferencias de los integrantes de su comunidad educativa?, o por el contrario, ¿se transformarían en reforzadores

de una homogenización que solo reconoce como diferente a lo que puede estar bajo su control? En este sentido no podrían estar las mismas, el etiquetaje de los alumnos. Según Barbier la práctica de etiquetaje "... consiste en asignarle al otro un lugar en el universo de nuestras representaciones, a menudo para disminuir la incertidumbre acerca de nuestra propia acción y nuestro propio posicionamiento" (Barbier, 2000, pp. 1-2).

Es así que comenzamos por responder al "¿por qué?" y al "¿para qué? de uno de estos dispositivos, la Planilla SPTe.

¿Por qué la planilla SPTe (Sistema de Protección a las Trayectorias Educativas)? Porque el registro organiza, brinda información clara y puntual. Permite una globalidad de la singularidad. Porque focaliza el problema, describe los indicadores que se detectan como posibles condicionantes para la trayectoria educativa que se desea. Porque permite adentrarse en la singularidad de cada caso y plasmarlo de un modo concreto: pensar posibles acciones y estrategias en función de la singularidad de cada estudiante, de su proceso y contexto particular. Porque da cuenta de todos los actores que se ven implicados en las prácticas de acompañamiento y hacen al proceso; facilita el monitoreo de las intervenciones realizadas y la reformulación de las estrategias.

¿Para qué?: Para poder pensarnos en lo individual y en lo colectivo. Para reflexionar no sólo a la luz del caso particular sino también de las posibles hipótesis y soluciones a futuro que surgen desde la lectura del cruce de variables que se repiten (o no). Para intentar apropiarnos de la idea de proceso que atraviesan estas prácticas y, sin ánimo de descartar propósitos concretos de logros que nos proponemos; apreciar el avance. Para poder tomar decisiones.

¿Cuáles serían entonces los alcances y limitaciones de este y otros dispositivos similares? Respuesta que surge de la reflexión del por qué y el para qué, del análisis a la luz de ciertos autores, de nuestra propia práctica y modo de pensarnos en ella.

Creemos que los alcances de este y otros dispositivos se caracterizan por una sistematización de la información y acciones llevadas a cabo por una institución que permite una visualización clara y puntual de cada caso. Contiene aspectos descriptivos de lo que se hizo y hará respecto a la situación, aspectos que asumen una reflexión sobre el caso y puesta en práctica de ciertas acciones y estrategias. En el por qué y para qué antes descriptos se aprecian estos alcances, dándole un valor organizativo que plasma el trabajo de varios actores involucrados en la trayectoria educativa de cada estudiante, así como el pensarse desde la acción estratégica para cada caso. En este acto de evaluar, según Barbier, el individuo o colectivo compone una imagen de sí mismo, del otro y del mundo, todo en una perspectiva dinámica. "... la puesta al día de dinámicas de identidad –individuales o colectivas- puede jugar un rol explicativo importante en el juego de las evaluaciones y las contrapartidas evaluativas tanto a nivel individual como colectivo" (Barbier, 2000, p.2)

En cuanto a las limitaciones, y es aquí donde se focaliza nuestro problema, un pensar frente a una situación nueva que surge a partir de ciertas lecturas y reflexión en torno a las mismas. Una situación que nos permitió recapacitar sobre el dispositivo de acompañamiento como constitutivo de una serie de categorías donde cada estudiante debe "entrar" para poder pertenecer al proceso de acompañamiento. Como toda categoría se enmarca en ciertas condiciones que deben darse para pertenecer a la misma. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de indicador de riesgo, situación familiar vulnerable, rendimiento bajo, adecuación

curricular, clases de apoyo, muchas inasistencias...? A diferentes indicadores que, bajo ciertas características, nos definen o explican algo. Algunas de estas categorías implican en cierta medida la homogeneización de la trayectoria educativa, dada por algunas condicionantes propias del sistema y que el colectivo no puede/debe dejar de pensarse en relación a ellas: si el rendimiento es bajo, no se pasa de clase; si se exceden las faltas se pierde el curso, etc. Por ende las acciones y estrategias empleadas tendrán un anclaje en estas y otras categorías que tienen, o se cree tienen, relación entre ellas. Así por ejemplo “los indicadores de riesgo” pueden influir en los aspectos académicos deseables. Según Duschatzky, existen ciertas posiciones que abordan el tema de la diversidad en la escuela desde una tradición cuyo eje giraba en torno a estrategias de inclusión de sujetos o temáticas relativas a grupos minoritarios. Otra opción, dice la autora, “... es pensar la diversidad desde la negociación, pero no la negociación que se limita a contemporizar posiciones encontradas sino a la que abre una zona de diálogo hacia nuevos indicadores teóricos que hacen posible nuevas representaciones y significados” (Duschatzky, 1996, p.1) ¿En qué medida estos casos interpelan las prácticas de la institución educativa?

¿En qué medida estos dispositivos pretenden reducir las diferencias a lo que es tolerable por las instituciones? ¿Estos dispositivos han generado espacios de reflexión en la coordinación, que permitan reflexionar sobre las propias prácticas ante la interpelación de la diversidad cultural de los alumnos?

Desde esta nueva mirada de los dispositivos de acompañamiento también cambian las respuestas del por qué y el para qué. Más que dar respuesta a las mismas las plantearemos como posibles proyecciones, hipótesis para seguirnos pensando en nuestras prácticas educativas.

IV) Posibles proyecciones y/o hipótesis que surgen del análisis

Planteamos como posibles proyecciones algunas cuestiones para seguir pensando en relación a la temática, porque no es un tema acabado. Porque muchas son las riquezas de los dispositivos de acompañamiento, porque categorizar es también un modo de sistematización que nos ayuda a un accionar más situado, porque no se trata de erradicar algo que complementa o colabora en nuestras prácticas de acompañamiento. Se trata de poder darse el tiempo de pensarse in situ y reflexionar sobre nuestras acciones, no para descartar sino para de-construir y ser conscientes de las concepciones que sustentan las mismas. En tal sentido consideramos oportuno trabajar en el tema en el espacio de coordinación docente. Ello implicaría:

1. Sistematizar la información disponible sobre los resultados obtenidos por las prácticas de acompañamiento: ¿Cuántos alumnos lograron gracias a las mismas terminar el trayecto de la enseñanza media superior y cuántos no?
2. Trabajar a la luz de esta sistematización en los espacios de coordinación
 - a. el análisis de las medidas de acompañamiento desarrolladas, en base al concepto elaborado por Silvia Duschatzky “La Escuela de la Diversidad”
 - i. la re-descripción de los casos registrados en los dispositivos de acompañamiento

- ii. la dilucidación sobre si las prácticas corresponden a políticas de homogenización cultural o de construcción de una cultura de integración de la diversidad en base a la negociación.
- b. Algunos planteos que proyectan e hipotetizan desde la pregunta:
 - i. ¿Por qué recurrimos a ciertas etiquetas cuando nos es necesario describir una práctica de acompañamiento?
 - ¿será la incertidumbre las que nos guía hacia las mismas, o qué será?
 - ii. ¿Para qué incluir ciertas categorías en las trayectorias educativas?
 - ¿será que son realmente necesarias, o será costumbre, o será un legado, o qué será?
- iii. Si las categorías siempre existieron y lo que ha cambiado es el nombre de la etiqueta que conlleva un cambio en las implicancias del concepto:
 - ¿será que nuestra mente precisa de las mismas para ordenarnos, o será que lo homogéneo es lo que prima y es necesario categorizar lo distinto, o qué será?

No daremos posibles soluciones porque no las tenemos y porque preferimos que cada uno intente construir su propia respuesta, en solitario o en colectivo; pero sí dejamos nuestro aporte, un texto que puede ser disparador de todas estas cuestiones y otras tantas que inevitablemente y por suerte surgen cada vez que nos pensamos. Es un buen síntoma no tener la fórmula, aunque muchas veces es necesaria y la usamos, es indicio de que el debate no estuvo, no está y no estará acabado. Las excusas para “parar” y pensarse son variadas, hoy fue este curso. Hacking, un filósofo e historiador de la ciencia canadiense, postula en más de una ocasión en su libro *¿La construcción social de qué?* (2001), que las acciones y formas de ser de las personas no son independientes de las descripciones posibles según las cuales pueden actuar. Lo curioso de la acción humana es que lo que estoy haciendo deliberadamente depende de las posibilidades de la descripción. Por tanto, nuevos modos de descripción generan nuevas posibilidades de acción.

“Además, las clasificaciones no existen sólo en el espacio vacío del lenguaje, sino en las instituciones, las prácticas, las interacciones materiales con las cosas y con otras personas... Sólo dentro de una matriz semejante podrá haber una interacción seria entre la “clase” de persona y la gente que pueda ser de esa clase. Las interacciones no sólo ocurren. Ocurren dentro de matrices, que incluyen muchos elementos sociales obvios y muchos elementos materiales obvios” (Hacking, 2001, p.34)

Bibliografía:

- Barbier, J-M “Algunas cuestiones para la investigación en el campo de la evaluación”. Traducción al español de: J-M Barbier: *Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation*. En: G. Figari, éd, *L'activité évaluative dans son contexte socioprofessionnel*. De Boeck Universié, Buxelles, 2000. pp. 351-360.-
- Cifali, M. (1995). *Transmisión de la experiencia, entre palabra y escritura*. Universidad de Verano, Nº 101, El análisis de las prácticas en vista a la transparencia de los logros. Saint Jean D'Angely, setiembre de 1995.

CODICEN - “Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas”
 Marzo 2016.- • Duschatzky, Silvia. “De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad”. FLASCO, Argentina. Artículo publicado en Propuesta Educativa, Buenos Aires, año 7, n° 15, diciembre de 1996, pp. 45-49.-

Fernández, Alicia (2008) “Entre ‘fracasos’ y ‘exitismos’: promover autorías” En revista “Quehacer Educativo (Febrero, 2009)”, Nro 256. Montevideo, Uruguay.

Fernández, Lidia M. (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Ed. Paidós. Buenos Aires.-

Frigerio, G.; Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.), 20017. “Trabajar en instituciones: los oficios del lazo”. Buenos Aires, Argentina. Capítulos: “Acompañar: el oficio de hacer humanidad”, de Laurence Cornu y “Aportes para Pensar por caso: una cuestión de detalles”, de Carmen Rodríguez.

García Romero, Dinorah (2012) Acompañamiento a la práctica pedagógica. Centro Cultural Poveda. República Dominicana.-

Hacking, I. (2001). “¿Por qué preguntar de qué? En I. Hacking (2001), ¿La construcción social de qué? (pp. 5-36). Buenos Aires: Paidós.

Terigi, Flavia. Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. Capítulo incluido en: Álvaro Marchesi et al. (2014) Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid OEI. pp. 71-87.

Anexo 1: Ejemplo de planilla de SPTE

GRUPO: 4to.12 - Adscripta: Xxxxx Xxxxx - Profesor consejero: Xxxxx Xxxx

| | ESTUDIANTE | INDICADOR DE RIESGO | ACCIONES REALIZADAS | ESTRATEGIAS A IMPLEMENTAR |
|---|-------------------|--|--|--|
| 1 | Pamela | Situación familiar vulnerable | Se habló con la madre | Entrevista con psicóloga institucional |
| 2 | Micaela | Vive sola. Tiene 3 previas de 3ro. | Se habla con estudiante | Entrevista con psic. Se coordina apoyo para previas.- |
| 3 | Tomás | Rendimiento bajo. Adecuación curricular sin informe | Se habló con la madre | Se deriva a clases de apoyo |
| 4 | Ignacio | Recurso 6 asignaturas y falta mucho | Se lo entrevistó a él y a la madre | Se solicita orientación y seguimiento a profesor consejero |
| 5 | Sabrina | Bajo rendimiento (7 asignaturas bajas), 2 previas de 3ro.y muchas faltas | Se habla con la madre desde Abril | Se deriva a clases de apoyo y continuar con seguimiento |
| 6 | Marcos | 17 años, trabaja. En junio las inasistencias superan el límite | Se cita a familiares que no asisten a entrevistas. | Se lo asesora sobre pedir pase a estudios libres |

Construyendo acompañamientos educativos

Mariana Albistur

María Noel Capdevila

Cecilia Luzardo

Matías Méndez

Aproximación al Contexto Institucional de Acompañamiento

El liceo N° 73 se localiza en el barrio Bonomi, dentro de la cuenca Casavalle. La realidad social del territorio donde se ubica la institución se caracteriza por ser especialmente compleja, mostrando los indicadores más bajos en: nivel educativo, acceso al trabajo formal, vivienda precaria, seguridad, acceso a servicios. Al mismo tiempo es el barrio que posee más alta tasa de natalidad y fecundidad adolescente. Lo que engloba que haya niveles significativos de vulnerabilidad socio-económica-cultural.

Fue creado en el año 2013 actualmente cuenta con el plan 2016 con modalidad de tiempo extendido, la cual tiene una propuesta de trabajo en duplas y de talleres a contraturno.

Actualmente tiene grupos de Ciclo Básico y Bachillerato: tres primeros, tres segundos, dos terceros, un cuarto y un quinto en cada turno, este último corresponde a la orientación Social-Humanístico incorporada en el presente año.

El liceo se caracteriza también por estar implementando la Circular N°3384. Este año no se asignaron horas de tutorías, y en su lugar, once docentes tienen seis horas de permanencia. Creemos que para conocer el contexto institucional en el cual vamos a desarrollar el análisis y a presentar una experiencia de acompañamiento, es importante tener en cuenta información cualitativa y cuantitativa del liceo.

Información cuantitativa en el proceso del primer semestre

Para los primeros años se inscribieron 173 estudiantes. Veinticuatro tienen resultados de promoción sin asignaturas insuficientes y cincuenta y nueve con tres asignaturas insuficientes en la primera reunión. Hoy promoverían ochenta y tres estudiantes: un 48% de los estudiantes inscriptos. Dejaron de asistir 7 estudiantes, (4%) y repetirían o estarían con fallo en suspenso 83 estudiantes, (48%). Entre los estudiantes cinco, recursan.

Para los segundos años se inscribieron 160 estudiantes. Veintiún estudiantes tienen notas de aprobación en su totalidad. Cuarenta y siete estudiantes tienen tres asignaturas insuficientes. Hoy promoverían en segundo año sesenta y ocho estudiantes, (43%). Catorce estudiantes dejaron de asistir, un 9% y repetirían o estarían con fallo en suspenso setenta y ocho estudiantes (43%). Entre los estudiantes de segundo año catorce recursan.

En los terceros años se inscribieron 122 estudiantes. Veintiún estudiantes tienen promoción en todas las asignaturas. Dieciocho tienen promoción con tres asignaturas insuficientes. Hoy promoverían treinta y nueve estudiantes (32%). Cinco

estudiantes dejaron de asistir, (4%) y repetirían o estarían con fallo en suspenso setenta y ocho estudiantes (64%). Entre los estudiantes de tercer año diez recursan.

Para estudiar Ciclo Básico el liceo inscribió a 455 estudiantes. En el momento de la primera reunión docente se deja constancia que dejaron de asistir 26. Sin embargo, muchos de ellos que tienen cuadro de repetición es por una asistencia irregular que determina sus aprendizajes y su compromiso con el proyecto educativo.

| Cantidad de estudiantes | Participación a clases de Apoyos por lo menos una vez | Participación a Talleres por lo menos una vez |
|--|--|--|
| Primeros Años- 173 estudiantes | 50 | 40 |
| Segundos Años- 160 estudiantes | 22 | 60 |
| Terceros Años - 122 estudiantes | 17 | 46 |

Diseño del plan de trabajo

Nos propusimos realizar consultas que permitan, por un lado, conocer las expectativas de Dirección acerca de los procesos, acciones y actividades de acompañamiento de trayectorias educativas, la auto-identificación de roles en dicho proceso y la identificación en otros roles, externos al propio en la institución, con responsabilidad de acompañamientos. Por otro lado, nos interesa consultar qué acciones son las que definen tareas de acompañamiento. En el liceo este año hay cincuenta y siete docentes de asignatura y nueve talleristas de la institución más dos a través de red barrial. El liceo cuenta con Psicólogo, dos Recreadores, dos Preparadores de laboratorio, POP (Profesor Orientador Pedagógico), POB (Profesor Orientador Bibliográfico), seis adscriptos, Coordinador de talleres, Referente Sexual y dos profesores POITE (Profesor Orientador en Informática y Tecnologías Educativas).

Información obtenida a través de las encuestas

| Rol | Respuestas si hace acompañamiento | Respuestas si no hace acompañamiento |
|--|--|---|
| Docente de Aula | 11 | 9 |
| Propuesta docente para las horas de Permanencia | 5 | 3 |
| Adscriptos | 5 | 1 |
| Psicóloga | 1 | |
| Docente Preparador laboratorios | 1 | - |
| | | - |
| POP | 1 | - |
| POB | 1 | - |
| Coordinador de Talleres | 1 | - |
| Tallerista | 3 | 1 |
| Recreador | 1 | |

La técnica que utilizamos para recabar la información antes mencionada fue la de una encuesta con preguntas cerradas y abiertas, pretendiendo con esto, acercarnos a las propias palabras que utilizan los involucrados para describir y/o explicar las tareas de acompañamiento.

Aportes cualitativos de consulta

Las consultas realizadas tienen una enorme diversidad de respuestas. Respecto a las funciones en los roles institucionales, si bien no hay ausencia de acompañamiento queda difusa la responsabilidad, dado que, en todos los roles existe autoidentificación. Manifiestan mayoritariamente la creación de un equipo de trabajo o la necesidad de un líder que oriente esta dimensión educativa en la institución, sin haber logrado una unanimidad en la estructura de integración y funcionamiento.

Fueron consultados veintidós docentes de aula. Dos docentes no quisieron contestar. Estuvo muy pareja la identificación o no de estar acompañando en trayectorias educativas.

Los docentes de aula nombraron una gran diversidad de acciones con las cuales realizan acompañamiento educativo: aspectos de propuesta, de evaluación, de escucha, derivaciones, intercambio con familias y en el desarrollo de vínculos en los corredores.

Los docentes que no se identifican realizando acompañamiento en las trayectorias educativas de sus estudiantes plantean, mayoritariamente que esta función la tienen los adscriptos y POP.

Respecto al seguimiento de las adecuaciones curriculares, que para algunos docentes es también acompañamiento, la mayoría plantea no tener información para aplicar actividades adecuadas ni encontrar referente en la institución que identifique esta tarea específica. El rol más nombrado es el del adscripto para este seguimiento, aunque también aparece varias veces que debería existir un equipo multidisciplinario con un líder capacitado.

Los docentes que tienen asignadas horas de permanencia plantean: que las acciones que se realizan en sus clases de apoyo son una diversidad de acciones consideradas acompañamiento educativo. Reflexionaron cómo mejorar estos espacios destinados a los apoyos de los aprendizajes y procesos de acompañamiento educativo. Valoran que sean sus propios alumnos y que sea de carácter obligatorio, ya que se pierde el nexo con los docentes de aula.

Una profesora plantea que “en el horario de permanencias que tengo no pueden asistir estudiantes. Si pudiera dar clase de apoyo podría acompañar.” “Los profesores de horas de permanencia no tenemos información sobre con qué estudiante hacer adecuaciones curriculares, ni qué, ni cómo aplicarlas.”

De los seis adscriptos cinco sostienen que acompañan las trayectorias educativas siendo desde la escucha hasta el acompañamiento fuera de la institución.

“Los adscriptos no apoyamos la currícula, apoyamos en la convivencia y la socialización”.

La directora del Liceo expresa que *“se entiende que todos los funcionarios de la institución están preparados para cumplir con ese rol. Sin embargo, la intervención debe ser organizada”.*

La POP manifiesta que las acciones de acompañamiento son: la organización y funcionamiento de los espacios de apoyos, asesoramiento en recursos, servicios y políticas públicas, contactos personales y telefónicos.

Para realizar un seguimiento en adecuaciones y en trayectorias debe organizarse un equipo con funciones definidas para cada rol y un líder que organice la tarea y la evaluación.

La psicóloga plantea que acompaña *“haciendo entrevistas a los estudiantes y docentes. Encuentros con padres. Denuncias cuando es pertinente. El acompañamiento a trayectorias educativas debería hacerlo un equipo. Considero que las adecuaciones curriculares no necesariamente son acompañamiento educativo”.*

Otros roles de docencia indirecta en la institución tales como: POB, Preparadora de laboratorio, recreadores, coordinador y talleristas plantean que no realizan directamente un acompañamiento a las trayectorias educativas, sino que tratan de estar atentos a posibles desvinculaciones y reforzar el compromiso, motivación y cumplimiento con sus responsabilidades como estudiantes.

A modo de síntesis esta descripción de las presencias y/o ausencias de las trayectorias educativas son un fiel reflejo de las expresiones realizadas y serán fuente de nuestro proyecto de intervención

Análisis y aporte teórico:

La consulta que sintetizamos tiene un aporte importante de voces, de miradas y de reflexiones que resultan la fuente de nuestro acceso al conocimiento de la presencia o ausencia de acompañamientos en trayectorias educativas en la institución.

Creemos reconocer la necesidad de crear una metodología de intervención a través de equipos con organización, funciones, liderazgos, responsabilidades y estructura de funcionamiento que tenga como prioridad la práctica del encuentro de intercambios.

Estamos seguros de que existe un espacio institucional que naturalmente representa la forma de encontrarnos para intercambiar, proponer, decidir, efectivizar, dinamizar y proyectar estas acciones. Nos referimos a la coordinación semanal. Estos espacios tienen la desventaja de no contar habitualmente con todos los roles, salvo escasos días, en los cuales se solicita especialmente la concurrencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Esta es la razón por la cual desarrollamos una forma de indagación que pudiera integrar la totalidad de los roles institucionales. No pensamos en el aporte de los profesores POITE, aunque uno de ellos es profesor de aula y profesor con horas de permanencia y fue consultado. No pudimos consultar a la profesora referente sexual.

Esta consulta la desarrollamos en dos días en forma personal y tomando nota de las respuestas en forma textual. Luego leíamos sus propias expresiones a los efectos de confirmar sus opiniones. Vale destacar que la técnica que utilizamos para generar dicha información fue la encuesta personal.

El análisis de la indagación realizada nos hace dialogar con Lidia Fernández (1994) que en su obra "Instituciones Educativas" plantea: "No es casual (...) que las prácticas de intervención institucional hayan encontrado sustento teórico alternativo o articuladamente en las teorías psicoanalíticas dentro del campo de la psicología, y en aquellas teorías sociales que centran su preocupación en el estudio de la tensión y el conflicto como sustrato de la dinámica social. La mirada de un problema desde un enfoque institucional será una mirada que procura desmontar el conjunto de explicaciones que lo ubican en un orden natural y se interrogará por sus diversos niveles de significado, el requisito para que esta mirada sea posible está en construir un punto de intersección en el que concurren las miradas de múltiples actores. Nadie puede solo alcanzar la compleja trama de significación que rodea, da sentido, ubica un hecho social. Ni siquiera el de apariencia más insignificante. De ahí que el conocimiento de lo institucional y su organización teórica sea siempre resultante de una práctica colectiva" (p.23).

En función del análisis de las expresiones del equipo educativo de nuestro liceo sobre los acompañamientos a las trayectorias educativas creemos importante acercarnos a la definición de acompañamiento, para esto traemos a colación a García

Romero (2012), quien en su obra "Acompañamiento a la práctica pedagógica" nos acerca a la concepción de acompañamiento, afirmando que es un vocablo recurrente en el ámbito educativo, y haciendo referencia a que el mismo es una

especie de síntesis de necesidades, sentimientos, tareas y proyectos, realizado en un proceso orientado a la constitución de sujetos democráticos y autónomos. Involucra necesariamente a dos o más personas y/o instituciones, se caracteriza por ser “flexible y direccionado por la realidad personal, por el contexto más inmediato y global en que las personas intervienen” (p..1).

La misma continúa explicando que dicho proceso se genera y desarrolla en contextos concretos, conformado por un diverso abanico de factores, entre ellos: personales, familiares, institucionales, comunitarios, socio-culturales, políticos y educativos, que inciden de forma independiente en la práctica y en la vida misma de los sujetos con los que se desarrolla dicho acompañamiento. Es medular utilizar el acompañamiento como una estrategia en los procesos de constitución de nuevos conocimientos y transformaciones sociales de la realidad.

El proceso de acompañamiento está estructurado según distintas dimensiones tales como la psicopedagógica, la cual fortalece la autoestima y potencia la comunicación y sabiduría, la política, generando un compromiso de los actores en tomar posición ante los hechos educativo, también la científica, la cual garantiza la profundización crítica de los aportes de las ciencias. Aprender haciendo y aprender en y desde la vida cotidiana e intercultural genera una apropiación de los valores y principios de la cultura institucional en la cual interviene.

En relación con los factores que define García y haciendo hincapié en el factor socio-económico enriquece el trabajo citar los aportes que realiza Flavia Terigi al respecto. En su obra “Las trayectorias educativas” (2009), nos ayuda a pensar sobre la relación entre las situaciones socio- económicas de los estudiantes y sus trayectorias escolares. La autora plantea que, pese a que las “ayudas sociales” pueden intentar resolver algunas de las problemáticas de las estudiantes reflejadas en la posibilidad real de concurrir y permanecer en los centros educativos, se “tiene cada vez más conciencia de que algo sucede dentro de la escuela, por lo cual las trayectorias escolares de los alumnos más pobres se siguen interrumpiendo (...) no alcanza con acceder a la escuela para que se dispare una suerte de trayectoria escolar automática” (p. 10).

En el centro educativo de referencia tenemos presencia de un sinnúmero de trayectorias educativas interrumpidas ya sea por su inasistencia intermitente, una propuesta poco atenta a su trayectoria, entre otros factores.

Los estudiantes llegan al aula, no solo con una mochila de problemas familiares y del entorno, sino también con dificultades del aprendizaje no diagnosticadas. Traen problemas para reconocerse como estudiantes (hábitos y técnicas de estudio, dinámicas de trabajo, rutinas) que el centro educativo debe primero, conocer y comprender para luego generar acciones de intervención.

Como lo plantea Terigi, no es suficiente únicamente asistir a la escuela y generar ayudas sociales para lograrlo, sino también es necesario trabajar dentro de las instituciones para que se logre un vínculo y un sentimiento de pertinencia legítimo que signifique una experiencia enriquecedora de su trayectoria educativa.

Aquí cobra sentido el concepto de “acompañar”, ya que las instituciones deben aprender a acompañar a todos los estudiantes de acuerdo con sus necesidades y atendiendo a su natural diversidad.

Algunas consideraciones hacia la comprensión de las prácticas

Es importante determinar la configuración de nuestro rol, el cual a nuestro entender se encuentra en reconstrucción permanente. El tiempo que hace que estamos en la tarea, la experiencia acumulada, los saberes propios y los saberes que obtenemos en intercambio con colegas que nos enriquecen, y con los aportes de autores que nos explican la significación de lo profesional y lo social estatal de la tarea, van dando forma, a veces cambiando de forma, a veces incluso deformando convicciones de sentido del rol. La supervivencia de nuestras convicciones ejerce una fuerza de permanente reacción a cómo desarrollar nuestras prácticas en clave de lo que, hace años nos interpela y que se conoce como práctica de “inclusión educativa”.

Las actividades que asumimos realizar se sostienen en este marco de referencia, condicionando la práctica. La expresión “inclusión educativa”, que aparece casi todos los días en la institución, es clave para entender que se advierte desde diversas significaciones, se la discute, se la combate, se la acepta, se le asigna un lugar interpretable, se la relativiza.

Flavia Terigi explica en “Las trayectorias escolares” (2009), que “Hoy estamos en condiciones de sostener que, excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas; y que, en la mayor parte de los casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo, que debe encontrar, definir, producir (según se trate) las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas.” (p. 14).

Terigi insiste en plantear que no “alcanza con acceder a la escuela”, ni siquiera tomando en cuenta las “ayudas sociales” que vienen a resolver los impedimentos para que los más pobres puedan acceder a la escuela. En el acto de enseñar y de evaluar, sigue presente que “el estudiante fracasa” y se invisibiliza la persistencia de un quehacer educativo que no planifica los cambios necesarios para la inclusión educativa.

Entendemos que siguen pendientes las múltiples evaluaciones personales, socio-profesionales y de políticas educativas, acerca de roles y prácticas. Este ejercicio, cuando se realiza, pasa inadvertido, queda desconocido, poco conocido o queda como un conocimiento, al parecer, innecesario para instrumentar cambios que promuevan la inclusión y adecuados procesos de acompañamientos educativos en cada rol, en cada función, en cada proyecto, en cada institución. Frente a esta problemática creemos conveniente citar el documento de Baleiro, et al; “Adolecer lo común” (2017) el cual plantea el sentarnos a pensar la articulación entre políticas sociales, educativas y laborales (especialmente), con los adolescentes vulnerables que caracteriza a nuestra población estudiantil, amén de la currícula tradicional.

Esta situación desafía cotidianamente la construcción de prácticas con pretensión de acompañamiento en la enseñanza pública.

Nuestras prácticas

En tanto adscriptos, además de realizar tareas administrativas (control de asistencias, entrega de carné de notas, etc.), cumplimos una función medular dado que somos intermediarios con los diversos actores que participan en la institución educativa.

Estos actores son: profesores, estudiantes, padres/tutores, directores y auxiliares.

Desarrollamos la capacidad de mediador que junto al conocimiento de la realidad de nuestros alumnos nos permite colaborar en las trayectorias de los mismos, intentando transformar situaciones que se presentan como adversas en el centro en particular y en el sistema educativo en general, uno de los grandes ejemplos que sufrimos actualmente es la deserción estudiantil.

Nuestro rol permite orientar al adolescente en el centro, ofreciendo asesoramiento y apoyo al joven. Tarea que se funda en una forma particular de relacionarse con éste. Existen entre nosotros y el adolescente un acercamiento que nos asemeja a una figura de referencia, en una relación que se basa en la confianza y el respeto mutuo; por momentos en una “complicidad” que los adolescentes quizás no vivencien con sus docentes, que se extiende desde una entrevista a un abrazo contenedor. Es el adscripto el que cuenta con información del alumno, conoce sus dificultades y actúa como nexo entre los diversos docentes.

Por tanto nosotros diariamente trabajamos intentando sostener al alumno en su grupo y por lo tanto en el centro educativo, estar atento a su rendimiento, ofrecerle un tiempo y un lugar para reparar en sus individualidades como ser. Así como también para contemplar las individualidades de cada sujeto ya que cada proceso es distinto.

El acompañamiento del rol de POP en el liceo, este año contiene cuatro dimensiones que se nombran de la siguiente forma: la organización de los espacios de apoyo institucionales (el año pasado con Tutorías, este año con horas de Permanencia) la herencia del Club de Estudio (el año pasado el rol de Educador Social y el rol de POP crearon este espacio y ahora los estudiantes vienen solos a reeditarlo) con el agregado de “Técnicas de Estudio” para estudiantes que están cursando asignaturas, la Red Comunitaria como puente para cubrir el déficit en salud, alimentación, asesoramiento legal-familiar en clave de derechos, servicios, políticas públicas, trámites con el Estado y para el diálogo interinstitucional barrial y, en cuarto lugar, la co-orientación de un espacio para la reflexión de la práctica de enseñar, un proyecto de centro institucional no explícito. El rol de POP asume integrar un equipo con Ana Zavala, y Andrea Garrido en un Taller de Formación y discusión. “Invitación a pensar, fundamentar, cambiar lo que hago” que comenzó el 28 de abril y se desarrolla una vez al mes en el horario de la coordinación. Este espacio ofrece un diálogo en la convicción expresa de que “el fracaso escolar no existe”.

Otra de las prácticas en el rol del POP es integrar un grupo de trabajo voluntario, para pensar un modelo educativo nuevo para el Liceo Nº 73 en clave comunitaria. Este grupo tiene diecinueve integrantes entre docentes y talleristas y se reúne una vez al mes con el equipo de Educación de la FHCE. Este equipo está orientando la elaboración de proyectos de “exploración pedagógica” en el territorio con una escuela, un jardín, un CEA (Centro Educativo Asociado) y el liceo hacia la concreción de comprensiones teóricas en diálogo con prácticas coherentes y relacionadas en la zona.

Las prácticas como oficio que muestra lo que se hace y lo que falta por hacer

La diversidad de actividades diarias de seguimiento nombradas anteriormente permite la construcción del vínculo establecido entre el adolescente y nosotros,

generando cercanía y por tanto mejorando el acompañamiento a las trayectorias educativas.

Detectamos, mientras elaboramos este texto, la falta de coordinación, intercambio y articulación en las prácticas que realizamos cada uno desde nuestro propio rol. Es por ello que creemos que el gran problema se encuentra en que falta momentos de encuentros, lo cual impide el desarrollo del vínculo, la falta de pienso, de registro de las miles de actividades que hacemos como funcionarios de la educación.

Desde una charla con un referente barrial o familiar, un amigo del estudiante a acompañar es sin dudas una forma de trabajar con otros, sin embargo, no es una tarea que, por falta de registro, se legitime en el marco de unas intenciones explícitas, deseables, centrales en la tarea institucional. Esta falta de articulación afecta indiscutiblemente la finalidad que tengamos como comunidad para acompañar las trayectorias educativas de nuestros estudiantes.

El origen de cada actividad se encuentra en la escucha a docentes, estudiantes, familias, instituciones barriales y espacios de formación permanente en los que, en el tiempo, estamos involucrado/as.

El oficio del lazo es “un saber siempre incompleto” plantea Graciela Frigerio, necesita desarrollar “conversaciones amistosas”, evidenciar el “tejido de las reciprocidades” porque existen muchos saberes prácticos, lo que implica la “ruptura con el saber único”. La escucha que representa gran parte de nuestra práctica está atravesada por la demanda constante e implica la acción como respuesta al acto de escuchar. Es un escuchar individual, asunto que seguramente es histórico y cultural.

La práctica educativa en la dinámica cotidiana no siempre permite que la escucha se transforme en diálogo y mucho menos en acciones colectivas. La satisfacción en el acto de hablar para expresar una demanda, un problema a solucionar, un déficit, solo se encuentra en la acción de respuesta a la necesidad. Depende de otro para quién demanda y luego solo se evaluará si pudo o no conseguirlo. Conseguir eso que nació como demanda no siempre es acompañar. No todos creemos que tenemos que acompañar, ni creemos estar acompañando, ni confiamos en una práctica educativa de acompañamiento. Es un enorme desafío lograr construir un lazo más comunitario en la tarea de acompañar. Resulta imprescindible, para acompañar entre muchos, tener un punto de partida también entendido como colectivo que instale una lógica de ruptura con algunas certezas que impiden encontrar otras formas de pensar, de crear, de animarnos a recorrer las incertidumbres, la falta de respuestas.

Estamos necesitando actitudes siempre abiertas, atentas e inéditas para no perder la capacidad de sorprendernos, para no acostumbrarnos a la realidad y para inventar nuevas formas de estar y de ser roles presentes.

Sin dudas cuando analizamos el camino recorrido en este curso, los trabajos realizados, la bibliografía consultada, el estudio del territorio donde estamos inmersos, detectamos que la gran dificultad que tal vez podría mejorar nuestras prácticas de acompañamiento a las trayectorias educativas es la comunicación entre los diversos actores así como el espacio y/o recurso para hacerlo.

Es por ello que este equipo decidió para este tramo final tomar como ejemplo la asistencia intermitente (dificultad habitué en los centros educativos) para bucear en posibles soluciones que permitieran combatir dicho problema. Además, creemos que el acompañamiento a la población estudiantil sería mucho más productivo

si la comunicación inter-roles se diera exitosamente. Es conocida la dificultad de compartir la información de situaciones y estrategias acordadas en entrevistas de POP, Docentes, Adscriptos, Psicóloga, Dirección con estudiantes y familias. De todos modos, las instancias de diálogo en la institución deben respetar el principio de reciprocidad que muchas veces surge de forma inesperada cuando, una “persona clave (elegida), consiguió mantener con el/la alumno/a en dificultades una relación personal capaz de restituirle un valor en el cual ya no creía” (Barilari, S.; 2007) porque la esencia del rol de acompañamiento implica antes que nada que el/la adolescente sea consciente de que tiene valor para alguien.

Creemos que, si bien no socializamos información, incluso a veces, por convicción, podríamos establecer algunos acuerdos entre tod@s los roles. Por ejemplo, que tod@s podamos acompañar en clave de creer en el/la estudiante, de plantear metas cortas, de estar cerca para comprender el proceso entre lo conversado y lo realizado, de que alguien pueda asumir llegar hasta su domicilio en caso de una ausencia de cuatro días, de proponer tareas alternativas a la asistencia a clase, de recuperar trabajos de asignatura, entre otros acuerdos y también que cada rol que interviene sea responsable de explicitar y nombrar con el/la estudiante qué es lo que se está acompañando.

Un aspecto importante que está implícito en el concepto de ser una persona presente en la institución, tanto adultos como adolescentes, es el esfuerzo de construir vínculos gregarios que sean los mejores puentes para querer venir y quedarse en la institución. En este sentido sería interesante crear actividades de integración orientadas por los adultos de la institución para que los/las adolescentes encuentren en el liceo la identidad de “estudiantes” en el ejercicio de formar parte de diversas grupalidades. Sabemos que las jornadas recreativas energizan tanto a estudiantes como a docentes. Podríamos programar desde el comienzo del año, con fechas tentativas actividades que colaboren con la concreción de espacios más distendidos de aprendizaje y de recreación que son fundamentalmente espacios para cuidar y disfrutar del encuentro.

En este momento del año y como estudiantes de un curso que nos hizo pensar, analizar, reflexionar, consultar, intercambiar, conceptualizar, elaborar, escribir y proyectar prácticas, creemos que sería interesante socializar este proceso de “Formación en Trayectorias Educativas”. Nos parece oportuno realizar un taller al comienzo del año para interpelar/nos en algunos planteos que aquí expresamos e integrar otros que surjan, construyendo aspectos que aporten en el desarrollo de la cultura institucional. La modalidad de taller permite al colectivo, encontrar problemas, incluso algunos que resultan comunes, situaciones de conflicto diversas que, con un año para compartir en la institución educativa, podría plantearse actividades que fortalezcan vínculos hacia la permanencia y mejores formas de ser personas presentes en procesos de acompañamiento de las trayectorias educativas.

Bibliografía:

Barilari Sandra (2007) “Pedagogía de la Presencia Antonio Carlos Gomes Da Costa Ed. Lozada. Apuntes síntesis, recreado y focalizado, aporte al Postítulo de Educación Sexual.

Silva Balerio, Diego y Rodríguez, Carmen, et al; (2017); “Adolecer lo común”. Mirada Joven. Número 4. Montevideo. Instituto Nacional de la Juventud.

Fernández M. Lidia (1994), “Instituciones Educativas: Dinámicas institucionales en

situaciones críticas”. Ed. PAIDOS, Buenos Aires.

Frigerio, Graciela; (2017) “Trabajar en instituciones: los oficios del lazo”. Buenos Aires. Noveduc.

García Romero, Dinorah (2012), “Acompañamiento a la práctica pedagógica”. Centro cultural Poveda, República Dominicana.

Terigi, Flavia (2009), “Las trayectorias escolares”. Ministerio de Educación de la Nación – OEA, Buenos Aires, Argentina.

El rol del adscripto. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/38147853/El-RolDel-Adscripto>). Consultado el: 17/08/2018. Hora de consulta: 15.30 hs.

Mi “CASO” de acompañamiento, la Historia, el aula, los grupos

Adriana Fitipaldi

Contextualizando

Descripción y análisis del contexto Institucional del Liceo Nº 50

Dar cuenta de las cosas que suceden en el 50, de lo que hay en el 50 es posible gracias a la permanencia en el liceo (desde el 2016 hasta la fecha), la observación y el diálogo permanentes con los actores que han transitado y transitan por él en este período de tiempo.

A los efectos de acceder a información sumamente relevante referida a estrategias de seguimiento a las trayectorias estudiantiles, se pautó una entrevista a la subdirectora de la institución profesora Carmen Pereyra. Esta instancia constituyó el eje de esta indagación, por el volumen y calidad de la información compartida, así como el acceso a determinados materiales confeccionados en el marco de su función de seguimiento y acompañamiento de los alumnos. Por otra parte, la participación en el espacio de la coordinación institucional ha sido y sigue siendo de gran aporte a la hora de recoger información, datos y experiencias del colectivo docente respecto al trabajo con los jóvenes. Asimismo, es un espacio en el que se producen encuentros con otros actores tanto inter como extra institucionales.

El liceo 50 se encuentra ubicado en el barrio Casabó. Liceo de Ciclo Básico Reformulación 2006 hasta el 2018, cuando se implementa por primera vez primer año de bachillerato en el turno vespertino. Funcionan dos turnos con nueve grupos en el matutino (tres primeros, tres segundos y tres terceros). En el vespertino funcionan ocho grupos de primero a cuarto, con dos grupos por nivel. Como se acaba de plantear, la implementación de cuarto año ha sido producto de una propuesta solicitada por el colectivo docente en la búsqueda de revitalizar el turno de la tarde y al mismo tiempo ser una manera de que los jóvenes egresados de ciclo básico continúen sus estudios en la misma institución, ya que el cambio a otra institución resulta bastante complejo para muchos estudiantes, interrumpiendo sus estudios.

De acuerdo a datos proporcionados por la Secretaria del liceo, el número de alumnos inscriptos es de 416. Sin embargo, de la consulta a los docentes de ambos turnos y de los diferentes niveles, el número de estudiantes que asisten es de 298, no siendo esta cifra para nada firme, ya que se da el fenómeno de la asistencia intermitente. Estamos refiriéndonos a grosso modo a que cerca del 30% de estudiantes –antes del receso de vacaciones de julio- se ha desvinculado, y la situación puede llegar a empeorar si nos detenemos en los estudiantes que asisten con irregularidad.

Este ha sido y sigue siendo la gran preocupación. Sobre todo en el turno vespertino, donde los fenómenos de repetición y desvinculación se producen con mayor virulencia. Sólo basta remarcar que el número de grupos de primer año en el turno vespertino en 2016 era de cinco, bajando a cuatro al siguiente año, siendo en este 2018 de dos grupos, con un número de estudiantes que asisten con asiduidad realmente bajo.

El nivel socio educativo y económico de las familias de los estudiantes es muy deprimido. Muchas familias atraviesan situaciones de violencia, de pérdida, familias uniparentales, ensambladas, ampliadas. Bien sabemos que el concepto de familia está en permanente modificación, y en esas nuevas configuraciones quedan los jóvenes –niños, niñas y adolescentes- muchas veces expuestos, fragilizados, a la intemperie¹¹.

En cada turno funciona un equipo integrado por tres adscriptos, siendo dos de ellos efectivos en la institución desde hace más de diez años. Esta permanencia es un elemento positivo si lo pensamos desde el conocimiento del barrio, de las familias, de los estudiantes y del cuerpo docente. Es una institución que posee un colectivo docente con fuerte permanencia en la misma.

El liceo cuenta con Equipo Multidisciplinario integrado por una psicóloga y una psicopedagoga (con diez horas cada una). Estudiantes de Trabajo Social están realizando la práctica en el presente año. Contamos también con horas de tutorías (en ocho asignaturas) coordinado este espacio por la Profesora Orientadora Pedagógica (POP). En lo que respecta a los diversos espacios destinados a Laboratorios, cada uno de ellos cuenta con docentes encargados (Biología, Física, Informática). La Biblioteca posee a la Profesora Orientadora Bibliográfica (POB) con una extensa trayectoria y permanencia en la institución.

En cuanto a las redes comunitarias existentes en el territorio, debemos mencionar: Parque Deportivo y Recreativo Siete Hectáreas, Centro Educativo Comunitario (CEC), Jardín de Infantes y Escuelas 318 y 327, Casa Joven Casabó, Policlínica de Salud barrial, SOCAT-MIDES, Nodo Educativo gestionado por CEPID (Centro de Participación para la Integración y el Desarrollo).

Es importante mencionar que en cuanto al Proyecto Institucional de Centro, el mismo se halla en camino de elaboración por parte de la Directora. Para ello, se aplicó un análisis FODA¹² al colectivo docente, indagando en las principales preocupaciones, necesidades, problemáticas y fortalezas que la institución posee. Precisamente, de acuerdo a la Directora del centro, profesora Sonia Elizondo -en consulta realizada sobre esto- el objetivo fundamental que se ha propuesto es revertir la problemática de la desvinculación, apoyando proyectos y actividades para reforzar el interciclo primaria a EMB (por ejemplo a través de campamentos y proyectos interdisciplinarios con profesores de primer año).

En los primeros meses del año lectivo, se realizó la elección de delegados estudiantiles así como elección del Profesor Consejero y elección del Consejo Asesor Pedagógico (CAP). En lo que refiere a medidas correctivas o modelos y/o tipos de sanción, es importante destacar que –de acuerdo a la naturaleza y/o gravedad de la situación- los mismos van desde la realización de tareas comunitarias a la suspensión. Ante todo, se busca revertir la conducta a través del diálogo y la reflexión. Hay una postura de interés y necesidad de tener en cuenta la opinión del CAP en estas situaciones. Esto es bien importante. Revisar las propias prácticas institucionales de resolución de conflictos, qué lugar se le da al diálogo con el estudiante, qué manejo del poder se da en el aula, qué y cómo se emite el juicio que el docente tiene sobre el alumno.

11 Término de Silvia Duschatzky “Maestros errantes” en Pineau, Pablo, “La Educación como Derecho”, Fe y Alegría (Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social), Buenos Aires, 2008, p. 11.

12 La sigla FODA hace referencia a una herramienta de estudio de la situación de una institución, empresa, proyecto o persona en lo que respecta a Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas

Me parece oportuno en este espacio dedicado al contexto institucional retomar las palabras de las autoras argentinas Duschatzky y Birgin cuando dicen: “Los proyectos que cada institución se da a sí misma, se definen y se concretan como lo dándose. Es en ese hacer/hacerse que se despliegan los rasgos de identidad de cada establecimiento, dándoles perfil propio, características específicas, reinterpretando mandatos fundacionales, reinscribiendo la historia en el diseño de un futuro y facilitándolo u ocasionalmente impidiéndolo. Es también en ese “dándose” que las lógicas de los actores los tiñen con sus matices, se articulan para complementarlos y enriquecerlos o se instituyen en obstáculo para llevarlos a cabo”¹³.

Como nos hacen recordar Frigerio y Poggi en todo campo institucional coexisten e interactúan en determinado momento una serie de elementos pertenecientes a diversas dimensiones. En cuanto al campo institucional educativo esas dimensiones son: organizacional, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria. Dicho campo es, por tanto, dinámico, se reestructura y modifica permanentemente. Sin duda alguna, de lo observado y analizado se puede percibir la preocupación de dinamizar espacios, reestructurarlos, modificarlos, con el fin de estimular la afirmación de los estudiantes en la institución. Tomo prestada la expresión “afirmación” en el sentido que lo plantean Silvia Duschatzky y Alejandra Birgin en ¿Dónde está la escuela? No se trata tanto de retener al alumno, sino de afirmarlo. Y esto tiene que ver con el lugar que ocupa en el centro educativo. La afirmación debe suponer una propositiva: generar un lugar para que el alumno desee estar.

No sólo estar, sino acompañar. Al decir de Ardoino, acompañar “supone una relación de intersubjetividad en la que dos sujetos se ubican y comunican en dos posiciones diferentes: el acompañante se pone en juego a la vez que el acompañado esté con él en una relación de alteración mutua (...) Esto supone una dimensión ética subyacente y en relación con conocimientos, aprendizaje, desarrollo cognitivo, afectivo y social”¹⁴

De los encuentros, de lo observado, de lo dialogado, se percibe la intención de atacar los fenómenos de repetición y desvinculación. Entiendo relevante dar cuenta de las acciones educativas, las propuestas metodológicas y los espacios pedagógicos puestos en marcha en la búsqueda de acompañar a los estudiantes. Pero también dar cuenta de los discursos, prácticas, vínculos, lo instituido y lo instituyente del lugar, incluso su estructura edilicia.

Tempranamente se puso en marcha un plan de acción tendiente a contactar a las familias de todos aquellos estudiantes que no confirmaron inscripción, con resultados muy magros. Desde las fichas planteadas por parte del equipo de adscriptos, pasando por la información recogida en el RUA (Registro Único del Alumno) así como de los legajos estudiantiles, se llega a las “reuniones de antecedentes” a fines del mes de abril. Es en esta instancia que comienza a tomar cuerpo la temprana derivación a tutorías a los efectos de la preparación de exámenes. Sin embargo, del diálogo con los profesores tutores, se ha podido recoger las dificultades en cuanto a la asistencia de jóvenes a este espacio.

Se detectó un número importante de estudiantes con dificultades de aprendizaje, dificultades socio-emocionales, trastornos por déficit atencional, trastornos del

13 Duschatzky, Silvia; Birgin, Alejandra (compiladoras), “¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia”, Manantial, Buenos Aires, 2001, p. 16

14 Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas, DGIE-CODICEN (coordinación), marzo 2016, p. 6.

comportamiento, lo que generó el desborde del equipo multidisciplinario. La mayoría sin diagnóstico, lo que motivó pautar entrevistas con sus familias a los efectos de diagramar la adecuación curricular como instrumento de acompañamiento a las trayectorias educativas. Varias coordinaciones fueron destinadas a esta temática, trabajando material de referencia, plantillas o modelos de adecuación en las diferentes áreas, con fuerte participación de la POP en cuanto a la sistematización de la información de los estudiantes. Asimismo, el trabajo cercano con el adscripto de referencia ha sido de gran valor en cuanto al manejo de la información de los estudiantes que redunde en una mejor toma de decisiones.

Se han llevado adelante algunos proyectos tales como: campeonato de fútbol con alumnos y ex alumnos con fuerte participación estudiantil en su planificación; se reactivó el proyecto de huerta urbana, implementado desde el pasado año; se viene desarrollando un proyecto pensado desde el laboratorio de Física con la Facultad de Química, con la presencia de docentes de la facultad que han trabajado con los estudiantes; conformación de comisión de salidas didácticas (que se vienen desplegando a buen ritmo). Muchos estudiantes concurren al comedor escolar, allí son acompañados por integrantes del equipo pedagógico. Iniciativa que busca estar y acompañar.

Desde Dirección surgió la idea de crear una página web del liceo, lo que se materializó con el aporte y la labor de los POITES, cuya finalidad primera es acercar a familias, estudiantes y comunidad un espacio donde encontrar y socializar materiales de estudio y actividades desarrolladas en el liceo. En el marco del Día del Libro, se efectuó una exposición de cuentos y trabajos confeccionados por los alumnos. Actividad coordinada por la POB, la POP y docentes en general con participación de familias y alumnos del Jardín de Infantes. Los docentes leyeron cuentos y poemas buscando el acercamiento a las familias. En este camino de fortalecer el diálogo con las familias la atención y entrega de boletines por parte de los docentes a las mismas, es un aspecto que se viene realizando. En el marco del Mundial Rusia 2018, el hecho de acondicionar el local educativo, compartir el tiempo de los partidos, también ha sido una iniciativa por estar y acompañar a los jóvenes. Fortalecer el sentirse parte.

Desde el espacio de la coordinación se ha contado con la presencia y aportes de referentes de UCDIE, del Espacio de Participación, del DIE en la búsqueda de aunar criterios y esfuerzos para el trabajo. De todos modos, en este terreno se deben remarcar las dificultades -por lo complejo que ha sido el primer tramo del año lectivo- lo que ha llevado a que el colectivo docente en su conjunto no haya estado presente en estas instancias, asimismo, se han cancelado varias actividades previstas (Jornada de Integración en el mes de junio) y talleres planificados que no se efectivizaron.

Si bien se conformó un Equipo de Seguimiento a las Trayectorias integrado por diversos actores, el mismo no ha realizado un abordaje colectivo en lo que a estudiantes desvinculados o con tendencia a la desvinculación se refiere. Por parte de Dirección hubo una intención por incentivar el trabajo por proyectos interdisciplinarios, cuya concreción no tuvo los resultados esperados.

Respecto al “mapeo de otras organizaciones que están incluidas en el territorio”¹⁵, el trabajo coordinado con las mismas en la primera parte del año ha sido muy

15 Dabas, Elina “Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social”, Ed. Cicus, Buenos Aires, p. 312.

débil. Sin embargo, se reactivaron y planificaron actividades para agosto, como la realización de una Yincana junto a Casa Joven así como una Feria Ambiental en la Policlínica barrial donde se presentó el proyecto huerta.

El dato de la realidad es bastante desalentador, el fantasma de la desvinculación ronda fuerte, pero no se puede negar que hay interés y necesidad de resignificar el espacio educativo, recuperarlo, “(...) como espacio amigable, de encuentro, de producción, de reencuentro (...)”¹⁶. Algunas acciones son muestra de ello. Y en esto no podemos desconocer la realidad de los gurises del 50. Acercarnos, conocerlos. Cómo se perciben ellos como estudiantes del 50. Entender por qué se sigue escuchando por parte de los adolescentes “este liceo está de menos”¹⁷, y qué mirada tiene el docente sobre el adolescente-estudiante del 50.

No podemos olvidar que muchos estudiantes vienen de una experiencia de abandono, de pérdida, de frustraciones, de fracaso escolar, de no hallar contención en las instituciones. Sin duda, se trata de un núcleo poblacional juvenil muy duro, donde la educación de las familias y el clima educativo del hogar juegan un papel muy fuerte. Tampoco podemos desconocer la herencia y la fuerte complejidad del liceo 50. Hay fracturas que deben soldarse, incomunicaciones a trabajar, criterios a aunar. Sin ello, la conformación de un Equipo Educativo será imposible.

Muchas veces se percibe que hay un desencuentro entre quien enseña y quien aprende. A este gurí no le da la cabeza. ¿Para qué lo voy a derivar a la tutoría, si en mi clase no hace nada y molesta? Mirá lo que son los padres, ¿qué podemos hacer nosotros? Este cerco sólo abona el desencuentro. Somos conscientes de las situaciones complejas a las que nos enfrentamos diariamente en el 50 (como en tantas otras instituciones educativas), pero la salida debe ser la de entender a “la educación como posibilidad, más allá del contexto”¹⁸. Hacer un lugar, activar una abertura. Al decir de Duschatzky y Corea no renunciar a la invención frente a situaciones de estudiantes en los bordes. Implicarse y dejarse alterar por el problema.

Acompañando (LOS/NOS)

Descripción de mis prácticas de acompañamiento

Desde hace tres años acompaño a los estudiantes de primero del vespertino del 50. Lo realizo desde el espacio de las clases de Historia. Los grupos son pequeños: tan sólo diez estudiantes en cada uno. Sin embargo, las veces que asistieron todos a clase fueron muy pocas. Ya lo he manifestado: el ausentismo, la asistencia intermitente, la falta, por momentos, el vacío, son rasgos que tiñen la tarde del liceo. Principal inconveniente, sin dudas, al que se pretende enfrentar a través de las más diversas acciones y estrategias.

Los grupos son pequeños. No así las historias que en ellos transitan. Historias fuertes, de ausencias, de pérdidas, historias del dolor, de lucha, de abandono. Pero también historias de superación, de deseo, de encuentro. Este año, más que nunca, el verbo más conjugado ha sido el de sostener. Sostener a los estudiantes en el

16 Giorgi, Víctor “Los adolescentes y el adolecer de las instituciones educativas”, INAU, Montevideo, p. 8

17 Palabras de estudiantes (delegados) volcadas en octubre 2017 en el marco de un taller efectuado por la Referente Silvina Mieres del Espacio de Participación Zonal Oeste.

18 Martinis, Pablo “Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto”, Psico Libros, Montevideo, 2006.

grupo, en el centro, que no dejen, que no se ausenten. Unido a él, el segundo verbo no menos importante es el de acompañar. Vuelvo más las palabras de Dinorah García Romero, cuando dice que la acción de acompañar es aquel compromiso establecido entre dos personas “(...) con la ayuda, la transferencia de conocimiento, de vida y de experiencias”¹⁹. Compromiso también con el cambio. No podemos concebir el acompañamiento sin la idea de transformación del ser.

Soy consciente de lo relevante de acompañar a un sujeto. Pero no puedo darme ese lujo. En las tardes del 50, debo acompañarlos a todos, en la medida en que se pueda. Activando necesariamente para ello a otros sujetos, a otros lugares, a otros proyectos.

Lo primero: saber quiénes son. Todas aquellas instancias que favorezcan un acercamiento a la realidad del estudiante, propician un mejor conocimiento del sujeto al que quiero acompañar. Se trata de conocer para tomar decisiones. Complejo tema, para lo cual es de vital importancia las discusiones y reflexiones colectivas, así como los espacios y lugares con los que se cuenta para pensar (se) con otro u otros. En este sentido, el contacto y comunicación con el adscripto es fundamental. Figura clave en el centro educativo por su nexo con todos los actores institucionales. Pero, sobre todo, porque es el adscripto el que cuenta con información del estudiante, conoce sus dificultades, está atento a su rendimiento, reparando en las individualidades.

La comunicación con los estudiantes. Otro aspecto crucial incluido en mi acción de acompañarlos. La misma puede pensarse en el plano individual como grupal. Estar atenta. Escuchar, hablar, observar, negociar. En los diversos momentos y espacios: en el recreo, en el aula –espacio por excelencia-, en una salida didáctica, en una jornada recreativa.

Otra práctica implementada a nivel institucional es el trabajo con las familias. Encontrar nuevas formas de conexión, de reconexión, ensanchar el campo de responsabilidades. La entrega de boletines o la invitación o convocatoria a jornadas puntuales de integración (Día del Libro, Feria Ambiental) son momentos que debemos utilizar para reconstruir y/o generar vínculos de sostén y de apoyo mutuo. No naturalizar la situación de exclusión en que muchas familias se encuentran. “En este barrio son así”. Debemos cambiar esta mirada. Al decir de Elina Dabas: “Tenemos que anticipar que no hay posibilidad de un cambio si no cambiamos cada uno de los actores que participamos en el proceso educativo (...) Sincerarnos respecto al rol que creemos que la familia tiene en la educación de sus hijos ¿acompañantes pasivos o activos participantes²⁰?”.

El fortalecimiento de las redes con otras instituciones u organizaciones sociales de la comunidad a través de diversas actividades (por ejemplo la yincana coordinada con Casa Joven Casabó, actividades deportivas y recreativas con otros centros culturales y liceos de la zona) con amplia participación de docentes y estudiantes, es otra forma de acompañar y estar presentes. Esto genera un efecto multiplicador de la reciprocidad liceo-comunidad, pasando “(...) de la lógica relaciones institucionales a la lógica vinculación entre personas que co-habitan las organizaciones, que van creando nuevas prácticas que devienen en posibilidades de incidir en la dinámica

19 García Romero, Dinorah “Acompañamiento a la práctica pedagógica” Centro Cultural Poveda, República Dominicana, 2012, síntesis textual utilizada en el curso “Formación de tutores en acompañamiento a las Trayectorias Educativas”, IPES, edición 2018, p. 1.

20 Dabas, Elina “Redes sociales, familia, escuela” Paidós, Buenos Aires, 1998 en “Tejiendo vínculos para aumentar la equidad” ANEP-CODICEN, Montevideo, 2004, p. 95.

organizacional, que poseen diversos intereses y posibilidades de transformar las configuraciones vinculares que se organizan en torno a problemas convocantes”²¹.

En el camino del acompañar-sostener ha sido crucial el armado de equipos de trabajo. En mi caso desde un pequeño proyecto interdisciplinario (Historia-Informática), pasando por los intercambios y acuerdos en el espacio de la coordinación, buscando precisamente “coordinar las habilidades humanas y generar con acuerdo respuestas rápidas a problemas cambiantes y específicos”²². Como en toda institución educativa, el conflicto existe. Los clivajes institucionales aparecen. Sólo la reflexión, la negociación y la toma de decisiones consensuadas permitirán las articulaciones en esos lugares de fractura o ruptura potencial, para poder superarlos.

El llevar a cabo acciones tendientes al mejoramiento del clima de convivencia en el aula es otro aspecto que remarco y trabajo de modo continuo: la higiene del salón, el cuidado de los útiles de los compañeros, los códigos de reparaciones ante un error o una mala palabra, la resolución de conflictos entre pares. Asesorarlos, aconsejarlos, es otra práctica de acompañarlos. Brindar la información adecuada que los estudiantes solicitan respecto a calificaciones, evaluaciones o inasistencias permite una mejor comunicación, presencia y compañía en sus dudas e inquietudes. No pensarlo desde la pérdida de minutos de clase sino desde la ganancia en cuanto al encuentro y diálogo.

Los acuerdos que se han llevado a cabo con Equipo de Dirección, POP, psicóloga, psicopedagoga, adscripta, respecto a tutorías, adecuación curricular, funcionamiento general, derivaciones, estrategias institucionales, también han sido y siguen siendo prácticas de acompañar. Lo mismo que la atención de situaciones especialmente críticas que han afectado y afectan a varias adolescentes de estos grupos. Los variados encuentros con la POP así como con la psicopedagoga puntualmente a los efectos de pensar y diagramar las adecuaciones curriculares han sido importantes a la hora de acompañar a los jóvenes. Debemos “(...) abordar los procesos de aprendizaje y enseñanza desde la concepción de la diversidad y aceptar que existen diferentes estilos de aprender”²³. Debemos convencernos que caminamos en la diversidad, lo que implica “movimiento y multiplicidad” (evitándose) “cualquier lógica que intente reducir todo a lo mismo”²⁴.

Desde la planificación de Historia se han pensado en una serie de trabajos y actividades enmarcados en un proyecto que le hemos denominado “Motivar, reforzar y crear desde las clases de Historia” que se viene implementando desde el año pasado, del cual se hará referencia en el siguiente punto del informe.

Sólo mencionar aquí que el objetivo del mismo es promover la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje, que éste sea un aprendizaje significativo, en el sentido de un aprendizaje relacional, modificando su lugar no sólo en el aula sino en la institución.

21 Dabas, Elina ob. cit. p. 319.

22 AA. VV. “Trabajo en equipo” Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Buenos Aires, p. 5.

23 Garibaldi, Gabriela; Verdier, Gerardo “Guía de adecuaciones curriculares” ANEP-CODICEN-CES-DIE, Montevideo, 2017, p. 11.

24 Duschatzky, Silvia “De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad” (artículo publicado en Propuesta Educativa, Buenos Aires, año 7, n° 15, diciembre de 1996, pp. 45-49). Artículo utilizado en el curso “Formación de tutores en acompañamiento a las Trayectorias Educativas”, IPES, 2018, p. 4

Problematizando

Un intento de pienso de aquello que preocupa, angustia, ocupa

En varios pasajes o instancias de mis escrituras, se ha dejado claro que el tema que genera la mayor preocupación en el liceo, motivando muchas veces la discusión e implementación de diversas estrategias, es el fenómeno de la desvinculación y, unido a ello, la asistencia intermitente a clase. Los grupos –siempre pensando en el turno de la tarde- se muestran vacíos. Lo hemos conversado muchas veces con los colegas. Parece que a la tarde la “salvan” los cuartos años. Sin ir muy lejos, la coordinación del 30 de agosto se abocó a pensar, discutir y escribir en pequeños grupos propuestas e ideas de cara al año que viene. La consigna giró en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué necesita el liceo? ¿Qué podemos hacer en la tarde? ¿Cómo evitar el fracaso que se vive en el turno vespertino? Tampoco, creo, podemos dejar por fuera del análisis al turno matutino, ya que la matriculación en primer año este año ha sido sensiblemente muy baja respecto a otros años. Pero, yo agregaría a esas preguntas: ¿Dónde están los gurises que van dejando? ¿Por qué abandonan? Y a esto, algo tal vez más difícil de analizar: ¿Qué idea o representación tenemos todos los implicados –docentes, familias, estudiantes- de la institución educativa? Y los otros actores educativos –los extranjeros, por llamarlos de alguna manera- que van llegando al liceo pertenecientes a las más diversas órbitas y roles, ¿Con qué idea llegan del 50?

Esto último precisamente hace referencia al peso de la herencia cultural, la impronta, la marca. Cuando decimos liceo 50 pensamos en la frontera, en los bordes. Romper con esta lógica no es sencillo. El liceo 50 es visto como el liceo del cante. Cuántas veces lo hemos escuchado. Este estigma sigue siendo muchas veces un freno, una dificultad y una negación para que otras cosas, de otro orden, puedan suceder. Ahora bien, cuando pensamos en la mirada del otro acerca del liceo, en realidad, debemos analizarla o pensarla desde otro lugar. Desde el lugar de cómo están las instituciones educativas por las que uno va transitando. Muchas veces percibimos el cansancio de los cuerpos, el malestar en los discursos, la añoranza de aquello que ya no está. Muchas veces el docente –o la institución- espera a un determinado estudiante y el estudiante espera a un determinado docente. Lo que sucede es que ese encuentro no se produce. Y en su lugar nos queda el desacople subjetivo²⁵. Por lo tanto, el liceo espera a que el estudiante transite por él de modo homogéneo (de acuerdo a determinados tiempos relacionados a edad y procesos de desarrollo, maduración y cognitivos). Pero la realidad nos muestra otras trayectorias, otros recorridos, heterogéneos y diversos. Los cuales tienen que ver con variables tales como situaciones socioeconómicas desfavorecidas, violencia, abandono, pérdidas, dificultades de aprendizaje, y a todo ello, debemos añadir algo no menor, la expulsión que la propia institución educativa efectiviza, cuando el sujeto que a ella llega o ingresa no presenta las características o subjetividades esperadas por la misma²⁶.

25 Categoría perteneciente a Ignacio Lewkowicz en “Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea”, Ed. Altamira, Buenos Aires, 2003.

26 “Los espacios educativos son espacios de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder. Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción. Muchos estudiantes sienten que tanto el aula como las instituciones educativas son espacios donde sus modos de vivir y sentir no tienen lugar. Muchos terminan abandonando estas instituciones que los incluyen formalmente pero los excluye culturalmente” Kaplún, Gabriel “¿Educar ya fue? Culturas juveniles y educación”, Ed. Nordan-Comunidad, Montevideo, 2008, p. 23

Cuando pienso en el liceo 50 muchas veces lo veo no como un liceo integrado al contexto, sino como un liceo invadido por el contexto. Y esto se transforma en una dificultad porque pierde su identidad y su lazo. En los períodos de diciembre y febrero, cuando el contacto con las familias se intensifica por las inscripciones, lo he escuchado incontables veces: “quiero solicitar el pase”; “no quiero dejar a mi hijo en este liceo”; “¿Tienen portero?”; “¿Los profesores faltan?”; “en la tarde no me lo anotes”; “me dijeron que acá siempre tienen problemas”; “tengo miedo que le pase algo”. A esto se suma que los alumnos cuyas inscripciones no fueron confirmadas, las familias al ser consultadas, responden que “no han tenido tiempo de anotarlo”, “este año no va a estudiar”, “va a hacer changas con su padre”, “no quiere estudiar, yo no lo voy a obligar”, “quiere cambiarse a la UTU, pero como en ésta no hay lugar, al liceo no lo voy a mandar”. Los ejemplos pueden seguir y seguir.

Ahora bien, de qué nos hablan esas respuestas. Primeramente nos obliga a pensar (nos) en el liceo de otra manera. Buscar la comunicación con las familias, soldar viejas fracturas. Esta imagen, idea o representación que muchas familias tienen de la institución juega muy fuerte en lo que a permanencia en ella se refiere. Se puede percibir que hay una pérdida de credibilidad en las posibilidades de fundar subjetividad, dicho de otra manera, lo que el liceo ofrece a éstas familias les resulta insuficiente, para muchas familias el liceo está desprovisto de significación social.

Y qué pasa con la mirada del docente. Muchas veces el docente sigue esperando a un estudiante que no va a llegar, sigue aferrado a imágenes de antaño, olvidando que las condiciones históricas son otras. Como nos dice Soledad Rodríguez, siguiendo a Duschatzky y Corea, debemos cambiar las preguntas: ¿En qué condiciones se es hoy maestro o estudiante? ¿Cuál debe ser en la actualidad el papel de la escuela?²⁷

Para poder superar la desobjetivación y la resistencia²⁸, que a menudo percibimos en la institución, debemos pensar la dimensión y el campo educativo desde el paradigma de la complejidad. La clase es un campo complejo. La explicación que brindo acerca de un tema, la evaluación que se plantea, la pregunta que se formula, se dan en un momento concreto, en el que confluyen variados factores –psicológicos, sociales, culturales, económicos, institucionales-. Esta complejidad, en definitiva, tiene que ver con observar a la realidad en sí misma, realidad que es compleja. Ubicados en la realidad de varios estudiantes, que están debemos rescatar y volver fuerte el concepto de posta parental, en el sentido que lo plantea Carmen Rodríguez: ofrecerles a estos adolescentes “una presencia que muestre otros modos de ser adultos, otros modos de entender el mundo y el sentido de vivir”²⁹. Esta figura de relevo, de fundamental importancia en la construcción de la autonomía por parte del sujeto, debe poseer tres componentes centrales: presencia, paciencia y confianza³⁰.

Sabemos que, a pesar de las imágenes de declinación institucional, a pesar de los desencuentros, de los malestares, cabe la posibilidad de invención, de construir o reconstruir nuevas y diferentes formas de estar, pensar, sentir y hacer.

27 Rodríguez, Soledad “Las instituciones educativas entre la declinación y la invención” Revista “Educarnos”, Montevideo, 2008.

28 Conceptualizaciones pertenecientes a Silvia Duschatzky y Cristina Corea en “Chicos en Banda”.

29 Rodríguez, Carmen “Adolescencias: un asunto entre generaciones”, UNICEF, Montevideo, 2014, p. 16.

30 CRodríguez, Carmen; Silva, Diego “Adolecer lo común”, MIDES, Montevideo, 2017, pp. 66-74.

Focalizando

Mi “CASO” de acompañamiento, la Historia, el aula, los grupos

Pensar en acompañar a mis estudiantes de primero desde las clases de Historia me lleva irremediablemente a hacerme tres preguntas básicas, esenciales: ¿Qué dar? ¿Cómo darlo? ¿Por qué darlo? Preguntas que guían mi accionar, me ayudan a ordenar mis ideas, a organizar mis clases. Los ratos dedicados a la planificación y preparación de los temas del programa me permiten ir reflexionando sobre qué enseñar, sobre las intenciones y propósitos. En todo momento busco algo, me planteo un objetivo y esto, creo, se desprende de que toda planificación didáctica – al implicar una intencionalidad- requiere establecer objetivos. En ese andar y en ese pensar en los temas a dar y trabajar, no puedo no intentar hacerlos comprensibles, significativos.

La duda y la incertidumbre rondan también. Muchas veces resulta difícil lograr la clase que se piensa, que se planifica. En esto influye –claro está- cuando los estudiantes se ausentan. Muchas veces, nos empantanamos, las clases se repiten, las explicaciones también. La ausencia complica. Pero, ¿qué clase es la que quiero? ¿Qué clase es la que pienso y planifico? Aquella que permita emocionar, hacer reír, recordar, relativizar, analizar, narrar. Por momentos, algo de esto se logra y por otros, no. Pero el sentido que le doy a la Historia es ese. Una Historia que pueda movilizar, inquietar.

En ese camino de acompañar se ha vuelto central lo que nos dice Barbier en “Relación establecida, sentido construido, significación dada”. La lectura de este texto me lleva a comprender que los estudiantes –como yo, como todos- efectúan una construcción de sentido que está estrechamente vinculada a sus subjetividades. De acuerdo a este autor, las operaciones de construcción de sentido son trabajos mentales de transformación de representaciones, las cuales son apropiadas por el sujeto, otorgándoles un sentido individual. Este sentido se construye sobre la base de representaciones previas del individuo que, ante las nuevas representaciones, crea un entorno cognitivo que activa representaciones previas, susceptibles de ser vinculadas con las nuevas, y que naturalmente dependen de su historia individual³¹.

Y esto me lleva a agregar que si tomamos en cuenta que el sentido y el significado están vinculados con la relación que los sujetos tienen con su entorno, esto hace que las referencias no sean homogéneas. De ello se desprende que las atribuciones de sentido por parte de cada uno de los integrantes de la clase, incluyéndome a mí, depende de las experiencias que cada uno haya tenido. Sin duda, la construcción de sentidos constituye en mis prácticas de acompañamiento todo un desafío.

En ese camino de construcción de sentidos, le dedico especial atención a las palabras y a las imágenes que utilizo en la clase, para dar una explicación, describir una situación, ilustrar un tema.

Puedo darme cuenta que detrás de cada palabra pronunciada hay una clara intención. El tono, el ritmo, el movimiento, la combinación, el gesto, usando palabras de los alumnos, complementando. Se trata de captar la atención, de hacer los temas de Historia cercanos, palpables, atractivos. Me doy cuenta del gran valor que tienen las palabras, el relato. El hecho de que los alumnos escuchen, miren, sigan, pregunten, acoten.

31 Barbier, Jean Marie “Relación establecida, sentido construido, significación dada” PUF, París, 2000.

Recuerdo una clase en la cual Guadalupe describe un día de su vida en una aldea neolítica. La veo imaginando el lugar, el escenario, la acción, eligiendo para ello las palabras, sintiendo la atención del grupo y la tensión de ser ella la que estaba contando, relatando.

La palabra y, junto a ella, la imagen. Recurso de gran valor y soporte de mis clases. Bien se sabe que la contribución de la imagen en el campo de la Historia es muy amplia y compleja a la vez. El aprendizaje mediante la imagen conduce al desarrollo de la capacidad general del pensamiento, del lenguaje, de los procesos inductivos y deductivos, así como de la formulación de hipótesis. Además de desarrollar y estimular ciertas habilidades (observación, descripción) recurrir a imágenes permite trabajar una amplia gama de aptitudes y capacidades y, sobre todo, permite educar la sensibilidad, la creatividad de los adolescentes. La imagen contribuye a potencial lo sensorial, lo emotivo, lo dinámico.

Por ejemplo, la descripción oral de las características físicas de las diversas especies que conforman el proceso de hominización puede ser muy detallada, pero ver las respectivas imágenes de cada una resulta para el estudiante mucho más enriquecedor. Además, la imagen actúa como estímulo de sentimientos y actitudes de rechazo, de miedo, de identificación, de placer, tal vez y según de que se trate, en forma más efectiva que el lenguaje verbal. Siguiendo con el mismo ejemplo, cuando se estudió dicho tema a través de imágenes, la respuesta fue sorpresa, risas, todo tipo de gestos en los estudiantes. Y es importante aprovechar esas reacciones emotivas que experimenta el alumno como recursos incentivadores del pensamiento y aprendizaje reflexivo, dinámico, significativo. El alumno observando, analizando, relacionando, comparando, interpretando, evita la inactividad, la indiferencia a favor de un aprendizaje comprensivo.

En ese camino de acompañarlos –mediados por la Historia- he buscado diversos instrumentos, estrategias. Que los estudiantes se interesen, pregunten. Hacer de la Historia no un conjunto de frases, fechas y nombres a memorizar, sino una manera de movilizar el pensamiento, razonar, fundamentar, discutir y construir significados. Se trata de elaborar propuestas que sean “atractivas” a los alumnos, que los “enganche”, que contemplen sus dificultades, pero que no por ello, dejen de atender a la complejidad del histórico. Obviamente, los alumnos harán también su selección, decidirán con qué cosas quedarse y por cuánto tiempo, lo cual tiene que ver con sus subjetividades, sus intereses, sus gustos, sus experiencias, sus afectos.

Como se ve, mi “caso” de acompañamiento no es individual. Se trata de una experiencia grupal. Trato de dar cuenta en esa experiencia de las acciones, intenciones, estrategias, recursos puestos en ese andar con los estudiantes de primero, andar atravesado por el conocimiento disciplinar, dando cuenta también de las dificultades y resultados.

Desde el año pasado me planteé la necesidad de trabajar los contenidos de Historia de modo más “abierto” o “público”, por decirlo de algún modo. Es decir, compartir los trabajos realizados por los alumnos con el resto del liceo, que sus trabajos sean reconocidos, observados, utilizados. No quedarnos en la intimidad del aula, sino hacer otros recorridos, estar presentes en otras partes del centro. Fue así que surgió con la POP una idea que llamamos “Motivar, reforzar y crear desde las clases de Historia”. Nos planteamos como objetivo acompañar a los estudiantes que ingresaban por primera vez a la institución educativa, buscando su permanencia en ella. Para eso, involucramos a diversos actores educativos (profesores de Informática, Profesor Tutor de Historia, Profesora Preparadora de Biología) y nos hicimos presentes en otros espacios tanto dentro como fuera del

liceo (espacio huerta, sala de informática, hall del liceo, biblioteca, sala de tutorías, aula, museo). Este proyecto busca: incentivar la participación de los alumnos en diversas muestras o exposiciones abiertas a la comunidad educativa. Sabemos que en la participación están en juego, sobre todo en la adolescencia, aspectos centrales como la autoestima, la tolerancia, la crítica, el autorreconocimiento, el bienestar psicosocial, el sentimiento de pertenencia, el sentirse reconocido y valioso. Por otra parte, la participación es una estrategia bien importante frente a la repetición y desvinculación.

El trabajo compartido, colaborativo es otra de las rasgos fundamentales del proyecto. Acompañar las trayectorias de nuestros estudiantes mediante el quehacer coordinado con otros actores educativos, permite repensar nuestra tarea, desde una perspectiva de derechos. Donde los adolescentes puedan dar a conocer a la comunidad los trabajos realizados, hacer de sus espacios lugares de encuentro entre pares y educadores mediado por el saber. Transitar por otros espacios culturales tanto dentro como fuera de la comunidad.

En tercer lugar, incentivar la presencia de las familias, acompañando a sus hijos en sus procesos de aprendizaje, en la confección de varias de las propuestas, estando y acercándose.

El año pasado los resultados fueron sumamente positivos y alentadores. Los estudiantes se entusiasmaron con las propuestas, aportando ideas para las muestras, algunas quedaron sin llevarse a la práctica por falta de tiempo, pero las ganas y el interés por pensar, hacer y estar eran fuertes.

Este año la mayor dificultad se ha presentado precisamente por la asistencia irregular de los estudiantes. Esto motivó, como es lógico, cierto empantanamiento en algunos temas, tener que retroceder para tomar impulso y seguir adelante. Creo que ya lo mencioné, los grupos que, teóricamente son de 16 alumnos, se reducen a siete u ocho, y si a eso le agregamos que faltan, la situación se complica. De todos modos, no puedo dejar de reconocer que las propuestas son bien recibidas, los estudiantes me lo han manifestado, quieren “estar” en el liceo de otra manera, “moverse” de otra forma. Formar parte y sentirse parte.

Retroalimentando

Proyectando lo pensado, lo leído, lo compartido

En esta instancia de intercambio de conocimientos que supone una sesión de retroalimentación y pensando en las cuestiones vertidas en estas escrituras, dos son los aspectos que se me presentan importantes a trabajar en un futuro. Por un lado, el proyecto de centro. Lo he comentado: el foco de dicho proyecto está puesto en lograr el sostenimiento de los estudiantes en la institución, atacando la desvinculación y repetición. Estoy convencida que un proyecto de centro funciona si todos los actores educativos formamos parte de él. Creo que sería importante dar a conocerlo apenas el docente toma sus horas, para ir fortaleciéndolo a través de un pensar (se) y un hacer (se) con un otro. Los proyectos en solitario terminan archivados en un cajón. Con acciones concretas: creo que lo fundamental es cambiar la relación y la comunicación tanto con el afuera como con el adentro.

Teniendo presente eso, considero crucial ampliar los vínculos con el entorno y el necesario acercamiento y diálogo con las familias. Cambiar las miradas recíprocas, que muchas veces constituyen un freno para la tarea educativa. Más que una sesión de retroalimentación, he pensado en un proyecto a compartir en la institución, que

nace como consecuencia de una preocupación referida en varios pasajes, de lo leído y lo reflexionado: el lugar de las familias. Sabemos que no acompañamos solamente a los estudiantes, por extensión también acompañamos a las familias. El liceo 50 cuenta con una Biblioteca que se encuentra en el primer piso, para ingresar a ella se debe atravesar el salón de audiovisual, lo que genera que muchas veces se tenga que interrumpir la clase o un taller para hacer uso de la misma. Pensando también en que la Escuela N° 327 que funciona prácticamente al lado del liceo no cuenta con servicio de biblioteca y que la mayoría de los escolares de sexto concurren al 50, me parece muy saludable “bajar” la biblioteca a un salón multiuso que se encuentra muy visible y de fácil acceso. A partir de ello, generar un proyecto colaborativo/compartido con dicha escuela a través de jornadas de lecturas, de “cafés” literarios para familias, actividades coordinadas con maestros de sexto de modo de lograr un “puente” entre ambas instituciones. Quiero compartir un dato que no es menor. La mamá de una de mis estudiantes no sabe leer ni escribir. Ha sido convocada al liceo por situaciones de conducta y por sus inasistencias. Estoy convencida que si ampliamos el horizonte, si le damos a los padres y familias otro lugar en la institución no sea el de venir a hablar, rendir cuentas por las bajas o porque su hijo/a se “porta mal”, acercarlos a través de otras cosas, que sean partícipes de otro hacer, de otro estar, tal vez muchas incomprendiones puedan superarse.

El 50 tiene una marca, una impronta, es el único liceo público en el barrio y para muchas familias “la única institución de referencia social en el barrio y el único espacio de intercambio ampliado en el que el Estado y los adultos (podemos) incidir para integrar, socializar y generar vínculos entre pares, mediados por la cultura, el saber y las oportunidades recreativas y de socialización³²”

Creo firmemente que una dimensión clave para trabajar en las instituciones educativas es el sentirse parte. Lo cual, en definitiva, habilita que los sujetos asistan, participen y lo hagan desde un plano proactivo.

Concluyendo

Reflexiones sobre mis prácticas, lo que me llevo

Recorrer este curso ha sido una buena forma de poder reflexionar sobre mis prácticas. Las veces numerosas que con compañeros del liceo compartimos charlas, impresiones, opiniones sobre la realidad del 50 y sobre los gurises. Sin embargo, plasmar eso de forma escrita es algo absolutamente diferente y complicado. Y es complicado porque esta construcción tiene que ver con mis propias vivencias junto a los estudiantes. Es darle sentido a todo aquello que se fue experimentando en el transcurso de la práctica. Y ello no es tarea fácil porque no sólo implica analizar mi propia subjetividad sino que tiene que ver con aquellos que estuvieron y están implicados en mi práctica.

Ana Zavala y Magdalena Scotti nos aclaran: “(...) cualquier reconstrucción narrativa de la acción de uno mismo es siempre en calve vivencial. Ricoeur le llama semántica de la acción, reconociendo que el sentido de la recuperación de la acción está siempre ligado a la recuperación de la acción como vivencia del sujeto³³” .

32 Viscardi, Nilia; Alonso, Nicolás “Gramática (s) de la convivencia”, ANEP, Montevideo, 2013, p. 104.

33 Zavala, Ana – Scotti, Magdalena “Yo enseño Historia, ¿y usted? Una aventura hecha palabras”, CLAEH-APHU, Montevideo, p. 14.

A lo largo del curso he podido rescatar el valor de la escritura como una forma de reconstruir parte de ese pasado y de esa acción. Reflexionando. Comparto aquí el sentido de la reflexión que le otorga Gloria Edelstein cuando nos dice que la misma refiere a “Una reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones así como los supuestos implicados”³⁴. Reflexionar implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios, afectos.

En este final, quisiera dejar por escrito algo del recorrido efectuado por una estudiante: María.

María cursaba en otro grupo de primer año y a fines de abril se efectuó el cambio de grupo. El motivo: conflictos con otra estudiante. Cuando María ingresó al 1ºA lo hizo con postura desafiante y la visión que teníamos sobre ella era “la cambiaron porque es problemática”. Si bien, al principio la integración costó un poco, María pudo acoplarse a la dinámica de trabajo, completando su cuaderno y realizando las últimas actividades. Cuando ingresamos en el estudio del Antiguo Egipto y se planteó la tarea de confeccionar una maqueta representativa del tema, María lo aceptó de muy buena forma, cumpliendo con los plazos y pautas establecidos (en contra de lo que yo creía). Esta primera muestra se publicó en la página web de Secundaria y la imagen que se eligió para la portada era precisamente de la maqueta hecha por María. Al día siguiente le comenté a la estudiante la noticia, explicándole que en la página del CES se había publicado su trabajo. Con su computadora ingresamos y cuando María vio su maqueta, su rostro se tiñó de una expresión indescriptible, mezcla de alegría, sorpresa, emoción, vergüenza, y comentó algo que me llamó mucho la atención: “Cuando le cuente a mi padre, se muere”. Resulta que ese trabajo fue elaborado por ambos. A la siguiente clase nos encontramos y le pregunté (como era de esperar) si le había dicho a su padre la gran novedad. María me respondió: “Mi padre se puso a llorar. Salió de casa con el celular a mostrarle a los vecinos”. Pasaron algunos días de esa conversación. Estábamos en clase. Toca el timbre del recreo y María se acerca al escritorio. “Sabe profe que mi padre desde que se enteró de que publicaron la maqueta en internet, cada mañana que se despierta, busca en el celular la página para ver si todavía sigue ahí. Va contando los días”. Comentario removedor si los hay. María tiene una familia enorme, muchos hermanos, su papá está enfermo. Su papá quiere saber si vamos a hacer más maquetas.

Las palabras de esta estudiante nos deben interrogar, interpelar. Debemos cambiar la mirada. Creer en la posibilidad, activarla. Recuperar lo que no es calculable. ¿Qué significa esto? Que yo puedo trazar hipótesis, conjeturas, pero no definir a priori el resultado de mi acción. Quiero decir, yo no tenía idea de los resultados con los que me iba a enfrentar, no tenía idea de lo que podía llegar a ser capaz María con la propuesta a realizar. Y este no saber nada sobre el resultado de la acción educativa es el que le da sentido a la educación como productora de subjetividades.

En esto de acompañar, creo firmemente en ciertas líneas de acción que no pueden faltar. Construir una comunidad y una conciencia colectiva. La colaboración, el buen clima de trabajo, donde el respeto, la confianza, la cooperación desde el lugar de cada uno, contribuyan positivamente en las relaciones entre docentes y esto repercute en los estudiantes. Debemos apostar a que el estudiante tome las

34 Edelstein, Gloria “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”, Revista del IICE, Nº 17, Buenos Aires, p. 4.

riendas de su propio proceso de aprendizaje como sujeto activo. Lo cual contribuye al auto(re)conocimiento y al conocimiento de los otros. Sin dudas, la participación en red focal con otras instituciones comunitarias debe estar presente, configurando esa trama social tan necesaria para hacer frente a las diferentes problemáticas que se presentan.

Atender a la diversidad. Para lo cual es crucial fomentar el debate y reflexión institucional en torno a ello . Apoyar planificaciones diversificadas, flexibles, entusiastas, estableciendo estrategias o instrumentos para atender dificultades de nuestros gurises, definiendo criterios coherentes y consensuados.

Estoy convencida que junto a la reflexión, es primordial la acción. Volver acción lo infinitivo:

Pensar Hacer Decidir Negociar Potenciar Facilitar Fomentar Consensuar

Compartir Ayudar Autoevaluar Retroalimentar Innovar Soltar Continuar

Bibliografía

- Barbier, Jean Marie Relación establecida, sentido construido, significación dada PUF, París, 2000.
- Dabas, Elina Redes sociales, familia, escuela Paidós, Buenos Aires, 1998 en Tejiendo vínculos para aumentar la equidad ANEP-CODICEN, Montevideo, 2004.
- Dabas, Elina Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social Cicus, Buenos Aires.
- Duschatzky, Silvia De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad (artículo publicado en Propuesta Educativa, Buenos Aires, año 7, n° 15, diciembre de 1996, pp. 45-49).
- Duschatzky, Silvia y BIRGIN, Alejandra (compiladoras), ¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia, Manantial, Buenos Aires, 2001.
- Duschatzky, Silvia y COREA, Cristina Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Paidós, Buenos Aires, 2002.
- Frigerio, Graciela; POGGI, Magdalena; TIRAMONTI, Guillermina Las Instituciones Educativas. Cara y ceca Troquel, Buenos Aires, 1992.
- García Romero, Dinorah Acompañamiento a la práctica pedagógica Centro Cultural Poveda, República Dominicana, 2012.
- Giorgi, Víctor Los adolescentes de hoy y el adolecer de las instituciones educativas, INAU, 2009.
- Kaplún, Gabriel ¿Educar ya fue? Culturas juveniles y educación, Ed. Nordan-Comunidad, Montevideo, 2008
- Oliver Iricart, Quima Dichos y hechos de un derecho particular: la participación en “Educación, Derechos y Participación”, UNICEF, Montevideo, 2003.

Pineau, Pablo, La Educación como Derecho, Fe y Alegría (Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social), Buenos Aires, 2008.

Rodríguez, Carmen Adolescencias: un asunto entre generaciones, UNICEF, Montevideo, 2014.

Rodríguez, Carmen; SILVA, Diego Adolecer lo común MIDES, Montevideo, 2017.

Rodríguez, Soledad Las instituciones educativas entre la declinación y la invención Revista "Educarnos", Montevideo, 2008.

Viscardi, Nilia; ALONSO, Nicolás Gramática (s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay, ANEP, Montevideo, 2013.

Anexo:

Los estudiantes

Palabras, imágenes



EXPOSICIONES DE LOS TRABAJOS REALIZADOS POR LOS ESTUDIANTES DE LOS PRIMEROS AÑOS DEL TURNO VESPERTINO.



Paleolítico (Mi Historia)

Todos los días me levanto muy temprano para irme a recolectar frutos y caracoles, por mientras que las mujeres hacemos estas cosas, los hombres se afentan para irse a cazar animales para poder comer. Somos un grupo muy pequeño, a veces los animales se van de ese lugar, aunque seamos un grupo muy pequeño nos pasamos cambiando de lugares persiguiendo a los animales para poder cazarlos.

Cuando los hombres traen un animal empiezan a sacarle el cuero para hacernos abrigo, chozas para protegernos y la carne del animal la cocinamos con el fuego apenas aprendimos a controlarlo y la carne la comemos, cuando terminamos de comer los restos del animal como los huesos los usamos para hacer armas y con palos también como hacha de mano, punta de flecha y todas esas cosas.

A veces también dibujamos en las paredes de las cuevas casi siempre dibujamos a los hombres en sus horas de caza. También hacemos Venus de Piedra, símbolo de fertilidad, a veces cuando uno de nosotros los enterramos con amuletos para que descanse en paz. Durante la noche para mantenernos calientes y protegidos de los depredadores usamos el fuego.

Escritura de nuestras prácticas de acompañamiento. Una epistemología diferente a incorporar desde el paradigma de la complejidad.

Virginia Martínez

Mauricio Berón

Descripción de situación problemática:

La situación para realizar la escritura reflexiva se desarrolla en Escuela Técnica de Pando. Se refiere a una estudiante de Educación Media Profesional del curso de Belleza-Capilar, con una edad cronológica de 18 años. La misma se encuentra cursando segundo año.

Es importante destacar que desde el año 2013, se viene realizando el seguimiento y el acompañamiento de la estudiante. Se atiende, en las medidas de las posibilidades, su situación personal, familiar, social y económica. En los años 2013, 2014 y 2015, el acompañamiento se realizó por parte de la adscripta y educadora que correspondía a su grupo.

En el año 2015, se comienza a trabajar con los estudiantes del último año de Formación Profesional Básica, fundamentalmente para orientarlos en su egreso a nivel II. En este proceso de acompañamiento se comienza a conocer a los estudiantes, sus realidades, y coordinar diferentes actividades para informarles la Oferta Educativa y sus posibilidades de continuar estudios en nivel II.

Estas acciones permitieron acercarse a una estudiante que presentaba una gran vulnerabilidad no solo académica, sino que también personal.

Su núcleo familiar se encuentra conformado por su padre alcohólico, desocupado, separado de su mamá, y en tratamiento para dejar el alcohol. Su mamá jubilada, ludópata. Ella vive con su padre en esta etapa de sus estudios.

En el año 2016 ingresa a Nivel II, al curso de Belleza-Capilar de EMP, donde tuvimos como fortaleza que su docente de taller fue la misma que transitó en su proceso educativo dentro del FPB.

Se brindó apoyo psicológico dentro de la institución, realizándose las derivaciones necesarias fuera de la misma, para sostener un tratamiento y contención psicológica. Se realizó un acompañamiento académico con apoyo para la preparación de exámenes y para las asignaturas del curso.

La estudiante se inscribió para la beca de Compromiso Educativo, obteniéndola en 2016 y 2017. Participa en forma activa dentro de los Espacios de Referentes fundamentalmente cuando se plantean actividades para ayudar a otros, como fue el caso de intervención en un hogar de ancianos, donde ella se ofreció a cortar cabellos y realizar tintas.

Su situación personal ha cambiado en este momento, ahora se fue a vivir con su madre, debido a que su padre abandono el tratamiento y continúa ingiriendo

alcohol, lo cual fue insostenible para ella permanecer en su domicilio. Se puede considerar que tampoco es la mejor decisión irse a vivir con su madre. Debido a sus conductas frente a la joven: le brinda un cuarto y luego se lo quita para alquilárselo a un señor el cual comparte el baño, generando esta actitud varios conflictos.

Es bueno destacar que la estudiante ha ido realizando un proceso de reflexión y maduración personal, que la ha llevado a querer finalizar el curso, entendiendo que este posicionamiento es una gran oportunidad para modificar la realidad que hoy está viviendo.

Escritura de nuestras prácticas de acompañamiento. Una epistemología diferente a incorporar desde el paradigma de la complejidad.

“La complejidad se sitúa en un punto de partida para una acción más rica, menos mutilante.

Yo creo profundamente que cuantos menos mutilante sea un pensamiento, menos mutilara a los humanos. Hay que recordar las ruinas que las visiones simplificadoras ha producido, no solamente en el mundo intelectual, sino en la vida.”

Edgard Morín

El ejercicio de reflexionar sobre nuestras prácticas vinculadas al acompañamiento de los estudiantes requiere la incorporación de un nivel de reflexión diferente. La misma incluye una nueva epistemología del pensamiento que responde a la immanencia del encuentro entre el sujeto del aprendizaje y tutor. Pero no es fácil hacer visible nuestro trabajo. Como plantea Mireilli Cifali, exige un compromiso personal que nos confronta con lógicas de poder y de contexto institucional. Creemos en esta afirmación de la autora, no estamos acostumbrados desde nuestras lógicas pedagógicas e institucionales a escribir nuestras prácticas. Quedamos muchas veces aislados temiendo hacer visible nuestras producciones. La tensión que describe el autor es exactamente así: nos quejamos de estar en soledad con nuestras prácticas, pero tenemos pánico de mostrar y visualizar nuestro trabajo frente a nuestros colegas. Por lo que escribir y reflexionar, nos permite movernos desde este pánico paralizador, para dar cuenta de nuestras prácticas. En este sentido, algunos dispositivos de otras disciplinas nos pueden dar herramientas muy valiosas para poder intervenir desde otra mirada que pueda ser enriquecedora.

El dispositivo psicoanalítico, por ejemplo, se apoya en la reflexión de la práctica clínica a través de la escritura, la transmisión oral y su supervisión. Este modelo tomado adecuadamente, puede ser de mucha utilidad. Y dar lugar a una práctica clínica que reflexione sobre la naturalización de la cotidianeidad de nuestras prácticas. Que por ejemplo incorpore el registro de la implicancia en el encuentro con el otro. En tanto encuentro con el otro que angustia, confronta y devuelve miradas que muchas veces no queremos reconocer. En tanto la carencia es devuelta como potenciadora, si la utilizamos como instrumento de intervención: somos nosotros los habilitadores u obturadores de ciertos procesos. Por eso al decir de Foucault debemos reconocer y echar mano a nuestra caja de herramientas, la cual vamos construyendo desde nuestra historia.

Entendemos el acompañamiento como un inter juego intersubjetivo que supone la inauguración de nuevos espacios a habitar, de inscripciones a nuevos contextos. Existen muy pocos espacios de habla y reflexión en nuestras instituciones. Por eso en esta escritura damos cuenta de un lugar habilitador. Son lugares que nosotros entendemos que cumplen el lugar de holding al decir de Winnicott. Los contextos como habilitadores tanto de patología como de salud. Y esta es la situación de la adolescente acompañada. Se instalaron por parte de los acompañantes las funciones de sostenimiento (holding), la ayuda en la manipulación (handing) de los objetos pedagógicos y la presentación de los objetos pedagógicos (objet-presentig). Estas funciones que son básicas en nuestro desarrollo psíquico, son de suma importancia para la continuidad del sujeto psíquica en sus diferentes contextos. Pasa de estar para poder transitar el vínculo intersubjetivo de camino de la dependencia absoluta, dependencia relativa a la independencia en su proceso de individuación. Para emerger como sujeto autor al decir de Alicia Fernández. Y este camino es el que ha transitado la estudiante desde los espacios de referencia de Compromiso Educativo: proceso de integración, de personificación y de realización que fundamenta la capacidad de establecer relaciones interpersonales saludables para ser internalizadas.

En tanto, el acompañamiento se emplaza sobre un contexto específico en el cual se juegan elementos que hacen a las historias de las personas: personales, familiares, institucionales comunitarios, socioculturales, políticos y educativos. En esta situación se juega la historización de los procesos de aprendizaje de las personas en juego.

Debido a que, en nuestra situación a pensar y a escribir, existen fallas en la habilitación e instauración de las condiciones que disparan procesos de aprendizaje e independencia adecuados. Cuando hablamos de aprendizaje nos referimos a las condiciones internas de los sujetos para acceder al mismo y su relación con el enseñante. El modo en que se dictan los contenidos y la valoración social del aprendizaje. Aprender es un acto que implica internarse en zonas oscuras, desconocidas, que tiene que ver con la incertidumbre, por ello consideramos importante ubicarnos en el paradigma de la complejidad del que nos plantea Morín. El aprendizaje está vinculado al deseo, a la pregunta por lo desconocido. No hay aprendizaje sin un cierto grado de sufrimiento y angustia. Ya que el conocimiento implica el pasaje por un momento de desorganización. Es el encuentro con el otro, como alteridad. Es el que me interroga, me pone límites. La otredad que tengo que incorporar desde la aceptación de lo diferente. Es la aparición de lo nuevo como aquello que nos interroga, trasgrede e inquieta. Esta es una dimensión que como acompañantes debemos incorporar. Debido a que nos aporta elementos que fortalecen y equilibran aspectos referidos a varias áreas de los acompañados y de nosotros mismos. Como son los referidos a la autoestima, a una estructura dialógica transparente y horizontal. El vínculo interpersonal ofrece soporte a aquellos huecos de la historia que no fueron habitados y habilitados por la función adulta saludable.

Escribir nuestras prácticas requiere un enfoque clínico como plantea Mireille Cifali. Esto supone una actitud que se inserta en la perspectiva de la complejidad. Es la interpelación del tiempo disponible, de su distribución desde otros lugares: “El tiempo corre, el pensamiento lo recorre”, nos dice Fernando Ulloa. Este recorrido tiene que ver con esta nueva actitud clínica. Que logró potenciar las habilidades existentes en nosotros como docentes y acompañantes. El mismo se esfuerza en construir y recuperar las interacciones en el aula. Rescatando los aspectos socios afectivos y éticos que atraviesan el vínculo, a los efectos que circule la subjetividad, para prevenir distorsiones en la trama relacional. Se constituye como una mirada,

un enfoque y un espacio donde lo novedoso se vincula con la transmisión. Esta dimensión clínica no se vincula con condiciones psicopatológicas, con lo deficitario, con la carencia, como se podría pensar. Según Mireille Cifali refiere a una mirada profunda, singular e irrepitible. Evitando la compulsión a la repetición en términos freudianos. Este enfoque tiene su apoyo en autores como Michael Foucault, Revault' Allons, Enriquez Houle, y no es privativo de una sola disciplina.

Ahora bien, en la articulación de la situación a narrar, podemos ver algunos enclaves a articular con lo teórico. La situación refiere al acompañamiento y sostenimiento de una estudiante adolescente en su trayectoria pedagógica. Es la historización del vínculo con un adolescente y la claudicación por momentos de sus referentes adultos de origen. Lo que permite brindar una nueva oportunidad de un escenario en donde los nuevos referentes no repitan dicha situación, posicionándose como adultos referentes, para que sean habilitadores de un proyecto emancipador.

Víctor Giorgi en su artículo "Los adolescentes de hoy y el adolecer de las Instituciones educativas" da cuenta de la visualización del ser adolescente en nuestras sociedades posicionándolos entre la crisis y el conflicto. Nos dice Giorgi (2014) "Adolescente es quien adolece según el diccionario "quien sufre y causa dolor a los otros" ... "Y ese sufrimiento se deriva del trabajo psíquico del adolescente: desprenderse de su niñez y construir su ser hombre o mujer adulto. Para realizar ese proceso necesita que "el mundo adulto" cumpla las funciones de: sostener, reconocer su singularidad, posibilitar búsquedas, proporcionar modelos, contener y asignar lugares desde los cuales construir su proyecto de vida.

La tensión de esta problemática no se produce dentro de la institución, penetra en ella. Los problemas que hoy emergen y generan "malestar" en las instituciones educativas, y en esta Escuela Técnica, son expresiones de problemáticas psico simbólicas y socio históricas que hacen las condiciones de producción de los niños y adolescentes como sujetos del aprendizaje en un momento histórico determinado. Un mundo adulto que vive y sufre transformaciones que aún no han logrado procesar y que los posiciona en situación de vulnerabilidad, des instrumentación e impotencia ante situaciones nuevas, sin encontrar soluciones y afrontamientos saludables frente a ellas.

Al posicionarnos desde un acompañamiento diferente, se pueden involucrar diversidad de estrategias, en tanto propuestas pedagógicas que atiendan a la singularidad. Este seguimiento involucra varias acciones: monitorear y reformular el acompañamiento, trabajar con referentes familiares y articular con referentes en territorio. Es un proceso flexible y direccionado por la realidad personal, por el contexto más inmediato y global en que las personas intervienen.

La adolescente referida, a través del acompañamiento describe un proceso que necesita "del mundo adulto", para que el mismo cumpla con las funciones de sostener, reconocer su singularidad, posibilitar búsquedas, proporcionar modelos, contener y asignar lugares desde los cuales construir su proyecto de vida.

En esta situación de acompañamiento, juegan claramente estos factores de desgaste social y precarización del mundo adulto. El adulto falla en su sostén, no puede posicionarse desde un rol de referencia y protector. Hay fallas en las funciones de cuidado frente a la adolescente. No se asegura un mínimo de derechos para que la adolescente pueda desplegar sus potencialidades, concretando así un proyecto de vida autónomo e independiente. Se visualizan en esta situación marcados índices de inestabilidad familiar, asistiendo a la crisis de uno de los dispositivos de protección y socialización de los adolescentes. Por lo que estos huecos son ocupados por las

instituciones y docentes en su acción de acompañamiento, evitando y colaborando así que se instale crónicamente la desesperanza la resignación, ausencia de proyectos y el descreimiento.

Pero no es fácil el encuentro con el otro. Esto nos ubica en el registro de la implicancia: que sentimos frente a ese otro, que nos mueve ese otro, que puntos de coincidencia hay con nuestra historia. Desde que lugar nos paramos para acompañar. ¿Sostenemos o asistimos? Deberíamos ubicarnos en un movimiento emancipador, no ahogar del deseo del otro con el nuestro.

Esta estructura de acompañamiento que se da en la inmanencia de un encuentro, tiene que invitar a nuestra reflexión y de nuestro colectivo docente. Como planta Alicia Fernández, nace de la intersubjetividad. Se emplaza desde el deseo, y toma el recorrido de hacer propio lo que es ajeno, a la vez que dar al otro lo propio. Hacemos el acento en el otro, ya que lo consideramos con cierta particularidad. Es el que nos enfrenta a la alteridad, a lo diferente, pero también es espejo. En este caso, nuestra función como acompañantes es espejar para devolver una imagen adulta adecuada, que devuelva la sincronía perdida. Y no claudique como las referencias que la adolescente tiene internalizada.

En esta situación consideramos que a través del acompañamiento se han dado cambios internos en la estudiante, que posibilitaron además otros posicionamientos vinculares e intersubjetivos. Su recorrido, en tanto historización, logro ubicarla en el lugar del sujeto autor. Porque historiarse es aprender, es generar espacios de autoría de apropiación de lo novedoso, de re encontrarse con otras singularidades. En esta situación la estudiante al ser acompañada y sostenida, pudo generar la reparación de su historia de carencia vincular intersubjetiva: “cuando se plantean actividades para ayudar a otros, como fue el caso de intervención en un hogar de ancianos, donde ella se ofreció a cortar cabellos y realizar tintas” Esto denota la internalización de un vínculo sostenedor, habilitador, que da lugar a la pulsión epistemofílica, pulsión que busca el saber, que no cesa ante la adversidad. Pero también nosotros como acompañantes, debemos darnos ciertos permisos que nos permitan la intersubjetividad, ese encuentro con la estudiante. Dar lugar a ese espacio de juego intermedio, espacio transicional, que plantea Winnicott, donde es posible la creatividad y el deseo por el aprendizaje. Para descubrir nuestra singularidad, nuestras marcas y tomar contacto con nuestros deseos. Para permitir la incorporación de un vínculo saludable, el del diálogo entre enseñante y aprendiente. Que se ha construido desde la paciencia de los ritmos, sincronías y silencios necesarios que ofrecen nido al pesar como bien refiere Alicia Fernández citando a Fernando Ulloa. Estructura de demora que es acción de conformación de espacios singulares de pensamiento.

Consideramos que tomar las riendas de este acompañamiento no fue tarea fácil. Existieron niveles altos de implicancia que como dijimos nos enfrentaron a aspectos de nuestros recorridos adolescentes vinculados a nuestros aprendizajes. Reflexionado y visualizando a la distancia como fuimos acompañados, quienes fueron nuestros acompañantes y como nos hemos sentido en esos lugares. La integración de esta experiencia es enriquecedora si la sabemos incorporar. Este acompañamiento fue de suma importancia para la estudiante y para los actores acompañantes para no devolver más de lo mismo de la historia de la estudiante. Evitación del lugar de la compulsión a la repetición freudiana: el retorno de lo vivido no elaborado. El espacio de acompañamiento devino en fuente de pulsión de vida, de vitalidad, que envistió los procesos personales y pedagógicos de la estudiante.

Vivencias que calmaron y ordenaron una historia de desencuentros y sin sabores. Que institucionalmente se inscriben en el movimiento de lo novedoso, de lo instituyente, al decir de René Lourau. Generaron cambio institucional, incorporando otros modelos de la práctica pedagógica. Estas vivencias abrieron caminos deseantes, donde la pulsión se encontró con las representaciones adecuadas para iniciar el recorrido pedagógico. Con adultos que no han claudicado y han funcionado como traductores ante la imposibilidad del procesamiento de lo traumático familiar: familia disfuncional, distanciamiento parental, padre alcohólico, madre ludópata, rechazo materno. Claramente la estudiante se ha re-construido en su historia con aspectos saludables, reparadores y con una gran capacidad de resiliencia.

Concluyendo y pensando la escritura de esta práctica, quizá sería bueno marcar que no siempre fue necesario el poblar el espacio de acompañamiento de palabras. No solo las palabras acompañan. Nuestras posturas corporales son contenedoras y habilitadoras. Nuestras miradas habilitaron y colaboraron en parte en el proceso de la adolescente a su pasaje de sujeto autor de su historia. Si lo pensamos en los términos de W. R. Bion, la función de acompañar contribuyo a metabolizar los procesos de pensamientos de la adolescente, que respondieron en un principio a proto pensamientos, es decir experiencias sensoriales y emocionales muy primitivas que adquieren una naturaleza de cosas concretas, porque no pudieron ser pensadas hasta un nivel de conceptualización, debido a carencias de funcionamiento familiar. Para así transformarlas en proceso de pensamiento y habilitación para la disposición hacia el aprendizaje y el dejarse acompañar.

Y nos quedamos con las palabras de una autora significativa que nos acompañó en la escritura de esta práctica y situación. Mireille Cifali nos dice que al decir “te acompaño” significa “ofrezco mi competencia para un pasaje de vida” Y de esta forma acompañamos cuando existe el riesgo de estar en soledad. Dándole importancia al otro, corriéndonos de posiciones exitistas y narcisistas. Para promover cualidades como el altruismo, la bondad, el afecto y el respeto. No se le impone, no se oprime su deseo, se lo sostiene. Dando lugar al así a un proyecto emancipador adolescente, contribuyendo a correrse del lugar de víctima potencial en perpetua demanda de reparación, para habitar un lugar donde los adultos no claudican fácilmente, en donde se instale la esperanza como proyecto.

Bibliografía

- Anfusso, Adriana. Indart, Veroncia. (2009) ¿De qué hablamos cuando hablamos de Winnicott Psicolibros Waslala
- Bion, W.R. (2011) Elementos de Psicoanálisis. Horme Paidos Bs. As. México.
- Cifali, M. (1995). Transmisión de la experiencia, entre palabra y escritura. Universidad de Verano, Nº 101, El análisis de las prácticas en vista a la transparencia de los logros. Saint Jean D'Angely, setiembre de 1995.
- Cifali, M. (2008) Enfoque clínico, formación y escritura. En Cifali, M. (2008) “La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias” México. CFE.
- Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. Artículo publicado en Propuesta Educativa, Bs As, año 7, Nº15. pp. 45 - 49.
- Fernández, A. (2004). Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Bs. As. Nueva Visión.

- Fernández, A. (2011). La atencionalidad atrapada. Bs. As. Nueva Visión.
- Ferreiro, E. Diversidad y proceso de alfabetización a la toma de conciencia.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós.
- García Romero, D. (2012). Acompañamiento a la práctica pedagógica. Centro Cultural Poveda. República Dominicana.
- Giorgi, V. Los adolescentes de hoy y el adolecer de las instituciones educativas. INAU.
- Janin, Beatriz. (2014) . El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva. Bs As. Noveduc
- Janin, Beatriz. (2014). Niños desatentos e Hiperactivos. Bs As. Noveduc
- McEwan, Hunter & Egan, K. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Bs As. Amorrortu editores.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Revista de educación, pp. 203 - 218.
- Pagliarulo, Elisabetta. Tutoría educativa: espacio para la construcción de resiliencia. Ensayo.
- Winnicott, Donald. (1998) Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Paidós. Bs As.

Estudio de caso: deserción en primer año de Profesorado, generación 2016, CERP del Centro(Florida). Análisis desde el rol de Docente Orientador Educacional

Julieta Aguirre Sosa

Alicia Fagúndez Damiano

Breve descripción del tema

Nuestro objeto de estudio está enfocado en el análisis de las causas de deserción en los primeros años de la carrera de Profesorado, en la esfera de la Formación Docente de nuestro país. Actualmente la formación docente en el Uruguay se desarrolla bajo la órbita del Consejo de Formación en Educación, existiendo distintas instituciones y modalidades en las cuales es posible desarrollar esta carrera.

Esta formación de nivel terciario se enmarca en un campo particular dentro del sistema educativo, haciendo referencia a un espacio destinado a la construcción de saberes específicos, vinculados con la docencia en tanto profesión, en palabras de Gilles Ferry "... es una formación doble, es una formación profesional, es una formación de formadores (Ferry, 1990:54)". Los estudiantes de formación docente, son estudiantes que se están preparando desde lo académico, pero que requieren a su vez una preparación que les brinde las herramientas para hacer frente a "... lo que se espera de ellos por parte de los alumnos, los padres... (Ferry, 1990:59)", y las instituciones educativas en las cuales desarrollan sus prácticas.

En este contexto, y desde nuestro rol de Docentes Orientadoras en Educación, del Centro Regional de Profesores del Centro (Florida), hemos observado con preocupación los altos índices de deserción que se generan en los primeros años de la carrera de profesorado, específicamente en nuestro centro de referencia. Es por este motivo que focalizaremos nuestro análisis en la visualización de los casos de deserción en los ingresos a 1er. Año de profesorado (de todas las áreas de la oferta educativa del CeRP del Centro) de la generación 2016.

Antecedentes

La deserción y el rezago en los primeros años de la Educación Superior constituyen situaciones que preocupan a quienes trabajan en las áreas de educación, puesto que tienen implicancias directas en los niveles de educación media y primaria, en el desarrollo laboral, tecnológico, social y económico de las comunidades que sufren estas problemáticas.

Por dichas razones, se han desarrollado en América Latina, diversas investigaciones sobre la población que accede a los niveles terciarios de educación, investigaciones que han analizado las diferentes trayectorias formativas del estudiantado, sus características socioeconómicas y culturales.

En estas investigaciones se ha destacado que tanto el rezago, como la deserción son fenómenos policasuales, en donde se encuentran involucrados factores

individuales, económicos, sociales, culturales y propios del sistema educativo. (Revista Mexicana de Orientación Educativa, 2008)

A nivel local existen algunos informes sobre la misma problemática, por ejemplo, la Consultora CIFRA (2012), realizó un informe a pedido del CFE en el cual analizó durante el primer semestre del año 2012, la trayectoria educativa de dos generaciones de estudiantes (2005 y 2008) tomándose como muestra 9 centros de Formación en Educación. De acuerdo a los resultados de la investigación sólo uno de cada diez estudiantes logra egresar en tiempo y forma, y más de la mitad declara que abandonó la carrera. El grueso de los abandonos se da al principio de la formación. Analizando específicamente las causas de esta situación, la consultora identificó tres factores centrales: las características de los estudiantes, los contextos socioeconómicos y el sistema educativo en sí mismo.

Atendiendo a las características del estudiantado, y en consonancia con lo manifestado a nivel de la región, se menciona que las nuevas generaciones tienden a tener un menor capital cultural que las anteriores, reflejándose en fuertes carencias de formación. Esta situación afecta a todas las instituciones de nivel terciario, sin embargo en el ámbito de Formación en Educación se visualiza con una mayor preocupación, puesto que se trata de generaciones que se transformarán en futuros formadores. CIFRA también señala que tiene gran impacto la edad y la situación personal al momento de inscribirse en la carrera, muchos de los que presentan rezago o definitivamente abandonan, son aquellos que ingresan unos años después de haber cursado el bachillerato, y por tal ya han ingresado al mercado laboral, y han asumido compromisos laborales.

Objetivos del trabajo

Nos planteamos como objetivo central el siguiente:

- Investigar, para conocer y comprender las principales causas de la deserción en el primer año de la formación del profesorado, generación 2016 del CeRP del Centro (Florida).

A partir de dicha información procuramos reflexionar y diseñar estrategias de intervención, desde nuestro rol de acompañamiento, para revertir los índices de deserción analizados.

Acerca de su pertinencia

Los estudiantes que ingresan a la carrera de profesorado, ingresan a un área de formación profesional que tiene diversas implicancias, las cuales muchas veces exceden sus expectativas personales, pues, como lo expresa Gilles Ferry "... se puede contemplar la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias (Ferry, 1990:50)".

Cuando los estudiantes ingresan a la formación docente, se encuentran caminando por una etapa de transición entre el nivel medio de enseñanza y el nivel superior. En esta etapa transitoria se pueden visualizar muchas dificultades de adaptación, puesto que como lo expresa Parrino (2010) "... el estudiante toma conciencia de las falencias que arrastra del nivel anterior, como lo son ... la falta de preparación dirigida a su vida futura, la escasa orientación y planificación de

su elección personal, la falta de herramientas para enfrentar el nivel superior, los escasos hábitos de estudio y, en muchos casos, la necesidad de incorporarse al ámbito laboral casi en forma simultánea con su incorporación a la vida universitaria...”.

Esta realidad la hemos observado desde nuestro rol de DOEs, en las últimas generaciones de estudiantes que han ingresado al profesorado. Cada vez más, constatamos la necesidad de un acompañamiento que los ayude a organizarse, en sus tiempos, en sus prioridades y que les brinde sostén, para no caer frente a las primeras situaciones de fracaso.

Breve marco conceptual de referencia

Para tener un marco conceptual desde el cual partir, y desarrollar el análisis de la deserción en nuestro centro, debemos comenzar por comentar que “... la deserción se puede definir como el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella.” (Universidad de la República de Uruguay, 2003)

Algunos autores hablan de deserción en la educación superior tomando en cuenta la cantidad de estudiantes que abandonan el sistema entre un período y otro, a saber esto puede ser entre un semestre y otro, o entre un año lectivo y otro; en estos casos la calidad de “desertor” es muchas veces transitoria, y puede revertirse siempre que el estudiante retome su formación en algún momento.

En estudios más recientes se ha acuñado otro término para referenciar la misma situación, actualmente muchos autores hablan de desafiliación, entendiéndola como “... una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela.” (Fernández, Tabaré, 2010)

Si bien en lo expresado anteriormente se hace referencia prioritariamente a la desafiliación durante el pasaje de la educación media a la educación superior, las repercusiones de esta transición son visualizadas en los primeros años de las carreras de nivel superior.

Esta situación de vulnerabilidad, de transición, de inestabilidad, se observa en los estudiantes que ingresan al primer año de la formación de Profesorado. Tal vez para muchos de ellos la decisión de abandonar sus estudios es visualizada como una situación de fracaso, tal vez para otros, esta resolución puede considerarse correcta, dado que la opción de estudios fue equivocada, o lo que le ofrece el centro de estudios no le resulta ni útil, ni atractivo para su proyección futura (Acevedo, Fernando, 2015).

Estas son algunas de las apreciaciones que pueden surgir desde la óptica de los estudiantes, pueden detectarse otras, como razones laborales, u otras posibilidades de crecimiento personal y/o profesional. Es en este sentido que desarrollamos este análisis de caso, para vislumbrar sobre cuáles causas podemos actuar.

Análisis del caso

El eje central de nuestro análisis es conocer las causas de deserción en el primer año de profesorado de la generación 2016, del CeRP del Centro, Florida. Para ello consideramos importante mencionar algunas características de estos estudiantes. En términos de Stake (1999), realizar preguntas informativas generales permite obtener datos de asuntos comunes que luego faciliten el análisis posterior. Estos datos están orientados a obtener información principalmente sobre su lugar de procedencia y situación socioeconómica. A partir de estas interrogantes podemos determinar que ingresaron a primer año de Profesorado en el 2016, 124 estudiantes, de los cuales el 67% son de sexo femenino, y el 33% son de sexo masculino. De la totalidad de los estudiantes, el 50% reside en la ciudad de Florida (Capital departamental), el 50% restante se distribuyen en: localidades del interior del departamento un 20%, de Durazno, un 16% de Canelones, un 7%, de Tacuarembó (Paso de los Toros) un 6% y Cerro Largo (Tupambaé) un 1%. Los lugares de residencia del estudiantado corresponden a la zona de influencia del Centro Regional de Profesores del Centro.

Atendiendo a las edades de estos, es posible establecer que un 62% poseen entre 18 y 20 años, por tal nos atrevemos a deducir que provienen directamente de enseñanza media; un 27% corresponden a edades entre los rangos de 20 y 30 años, el 11% restante son mayores a 30 años.

Consultados sobre su estado civil, el 91% manifiesta ser soltero, los restantes se encuentran en relación de concubinato o vínculo matrimonial.

En cuanto a su situación laboral, el 76% se encuentran desocupados, el 14% mantienen una relación de trabajo dependiente, y el 10% restante son trabajadores independientes (a cuenta propia).

Atendiendo a las condiciones de ingreso, a un 41% del alumnado se les otorgó becas de estudio (a saber becas completas: alojamiento, alimentación y pasajes, becas de transporte y alimentación, y de transporte respectivamente). El 7% de los estudiantes ingresaron a la carrera de profesorado en forma condicional, es decir con asignaturas pendientes en enseñanza media. Reglamentariamente estos estudiantes tuvieron plazo para subsanar dicha condición hasta el período de exámenes de julio del año lectivo.

Una vez expuestas las características generales de ingreso, nos detendremos en el análisis de la población de ésta generación de primer año de profesorado que se desvinculó prematuramente de la carrera.

¿Qué porcentaje de alumnos de primer año de profesorado, generación 2016, desertaron de la carrera? Un 31 % de los estudiantes que ingresaron a primer año abandonaron sus estudios. Realizando un análisis de los desertores, dentro de éste porcentaje, las carreras de profesorado que sufrieron mayores índices de deserción fueron: Matemática un 39%, Química un 40%, Idioma Español un 50%, Sociología un 50%, Educación Musical un 50%, y Comunicación Visual y Plástica un 60%. Estas dos últimas orientaciones se ofrecen bajo la modalidad Semipresencial. En los profesorados restantes la deserción oscila entre el 9 y el 35%.

Atendiendo a algunas características personales de quienes desertaron, es posible diferenciar, que 17 estudiantes desertores tienen entre 18 y 20 años de edad, es decir que un 44% de los estudiantes que abandonaron constituyen el grupo de alumnos que realizan sus primeros pasos en educación superior. El 28% del total de desertores tienen edades que oscilan entre los 20 y 30 años, el 28% restante se encuentran en la franja de edad superior a los 30 años. El 60% de los

estudiantes que se desvincularon son residentes de la ciudad de Florida, el 26% del total de desertores usufructuaron beca de estudios.

¿Cuáles son las razones por las cuales estos estudiantes se desvincularon de la institución? Consultados al respecto, el 31% manifestó motivos laborales, el 23% adujo motivos personales, el 23% no encontró afinidad con la carrera, 10% no lograron superar las condiciones de ingreso (previas de educación media, y prueba de ingreso), 3% priorizaron otros estudios, con el 10% restante no logramos establecer contacto.

La información detallada hasta el momento, procura en palabras de Stake, R. (1999) "... desarrollar detenidamente unos cuantos temas clave, no con el propósito de generalizar más allá del caso, sino para entender su complejidad (Stake, 1999:104)".

Analizando los datos presentados anteriormente, es posible manifestar algunos aspectos que nos interpelan, y sobre los cuales tenemos diversas interpretaciones, por ejemplo, el hecho de que el 60% de los estudiantes que abandonan la carrera en el primer año, sean residentes de la ciudad de Florida puede presuponer: que esta opción de educación superior sea geográficamente de fácil acceso, y por tal frente a los primeros fracasos académicos pierdan la motivación para continuar ya que su posibilidad de acceso se mantiene en el tiempo. Pensando también desde la perspectiva geográfica, la cercanía de la ciudad de Florida, con la capital de país, en dónde se encuentra la mayor oferta educativa, puede transformar a la formación de profesorado en una segunda opción que es desechada cuando logran acceder a otras oportunidades. La deserción en estudiantes que provienen de otras localidades es notoriamente menor, entendemos que el usufructo de una beca de estudios (a la cual muchos de ellos acceden por el lugar de procedencia), constituye una mayor motivación para continuar con la carrera, pues para ellos implica una oportunidad de formación a nivel terciario, (quien pierde una beca del CFE, por rendimiento o asistencia, no puede solicitarla nuevamente).

Analizando las causas por las cuales los estudiantes debieron abandonar tempranamente la carrera, hemos observado que sobre algunas de ellas, desde nuestro rol de docentes orientadoras podemos implementar diversas acciones, a saber: quienes manifestaron razones laborales, mencionaron que la oferta educativa de la institución en un único turno disminuye las posibilidades de coordinación con los horarios de sus compromisos laborales. De hecho observando las franjas etarias de mayor deserción, el 56% de los desertores son mayores de 20 años (edades en las que hay una mayor probabilidad y necesidad de ingreso al mercado laboral).

¿Qué acciones podemos implementar?: brindar información sobre las distintas modalidades que permite el plan para cursar la carrera, gestionar y mantener la vinculación con los docentes a través de los distintos medios de comunicación (mails, plataformas virtuales, etc.), potenciar los espacios propedéuticos que se realizan en los inicios del año lectivo, como espacios de preparación para el ingreso a una formación terciaria, es decir, facilitar y acompañar su trayectoria en el centro.

Pensando en estas líneas de acción, preguntamos a los desertores sobre su proyección para el año 2017; frente a tal consulta el 21% manifestó que volverá a cursar el CeRP, el 25% tiene proyectado trabajar y cursar algunas asignaturas de la carrera, el 8% va a trabajar, el 15% cursará otros estudios, el 21% no lo tiene resuelto, y con el 10% restante no logramos establecer contacto aún.

Conclusiones

El análisis precedente nos ha permitido constatar que el problema de la deserción en el primer año de profesorado generación 2016 en el CeRP del Centro (Florida), es un fenómeno multicausal. En función de estos resultados entendemos que existe aproximadamente un 60% de la población en la que podemos tener algún tipo de intervención, implementando algunas de las acciones antes mencionadas.

Nos ha permitido reflexionar sobre nuestro rol de acompañamiento. Entendemos que como docentes orientadoras, debemos accionar como agentes socializadores, guiando al estudiante de formación docente a conocerse a sí mismo, a conocer su entorno, a conocer su transitar por la vida académica, para saber tomar e implementar decisiones efectivas. En este sentido, y atendiendo a las características de los actuales estudiantes de formación docente, nuestras acciones deben estar orientadas a colaborar en el desarrollo intelectual y profesional para la toma de conciencia de su itinerario curricular y de la elección de su proyecto profesional, afrontando diversas situaciones, y tomando decisiones ante ellas.

Entendemos que debemos colaborar también en el desarrollo emotivo, para desplegar habilidades sociales y comunicativas en pro de fortalecer vínculos de integración, cooperación y participación en distintos grupos; vínculos que le permitan construir un sentido de pertenencia con la carrera y la institución.

Es necesario conocer la realidad del estudiantado, su lugar de procedencia, su trayecto educativo, etc., pues si bien se está en presencia de un estudiantado adulto, la diversidad de su formación y de su historia de vida tiene un gran peso en su desempeño académico presente y futuro. Todo este accionar debe estar centrado en la promoción de la autonomía del estudiante, apoyando para que la toma de decisiones sea consciente, voluntaria, responsable y comprometida con sus propios deseos y expectativas formativas. Para poder asesorar y orientar eficazmente debemos generar empatía, confianza, propiciando relaciones pautadas por el respeto y la tolerancia desde el primer acercamiento con la institución, generando en palabras de Winnicott "... espacios de confianza" (Fernández, 2011:124).

Como lo expresa Paulo Freire (1969) los espacios de formación se deberían realizar "oyendo, preguntando, investigando..." para potenciar la reflexión de los procesos de aprendizaje, para generar la revisión y autoevaluación de sus prácticas educativas, para fomentar el interés por continuar aprendiendo con autonomía y en colaboración con otros.

Bibliografía

- Acevedo, Fernando (2015) "Una aproximación al fenómeno de desafiliación educativa en la transición hacia la educación superior en el interior de Uruguay" Páginas de Educación Vol. 7. Num. 1 Universidad Católica
- CIFRA CONSULTORA (2012) "Estudio de los Factores que influyen en la duración de las carreras de Formación Docente" Revista punto.edu, N° 23, junio 2013. Revista del CIPES para la Gestión Educativa.
- Fernández, Alicia (2011) La atencionalidad atrapada, Buenos Aires. Ed. Nueva Visión
- Fernández, Tabaré (2010) "Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003-2007) en Fernández, T. (coord. y ed) La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: Conceptos,

- estudios, políticas”. Montevideo. Comisión Sectorial de inv. Científica UDELAR. Recuperado de www.scielo.edu.uy
- Freire, Paulo (1993) *Pedagogía de la Esperanza* – México Ed. S XXI
- Gilles Ferry. (1990) “El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica” México Ed. Paidós.
- González Fiegehen, Luis E. (2005) *Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Recuperado <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Parrino, Maria D. C (2010) *Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros, ponencia presentada en el X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina*. Recuperado: <http://cedoc.infed.edu.ar>
- Revista Mexicana de Orientación Educativa. (2008) (CENIF S.C) *Prosecución Estudiantil en la Facultad, Propuesta de intervención desde la orientación universitaria*
- Stake, Robert E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid Ed. Morata
- Universidad de la República de Uruguay (2003) *Comisión Sectorial de Enseñanza. Bases del llamado a proyectos de investigación: deserción estudiantil año 2003*.

Acompañamiento a las trayectorias educativas

Luz Blanco

Jorge González

Aproximación al contexto Institucional

Esta actividad plantea como consigna la descripción del contexto institucional de acompañamiento en el liceo N° 67, Piedras Blancas/Montevideo.

Antes de describir, es fundamental considerar que la base y fundamento para la tarea educativa, enmarcada en la formación del Acompañamiento a las Trayectorias Educativas, se sostiene en el trabajo en equipo, responsable y comprometido.

Paradójicamente, esto se constituye, al mismo tiempo, en un beneficio y una dificultad, en una fortaleza y una debilidad. Se preguntarán por qué: en marzo de 2018 estrenamos un nuevo local a más de 2 km de donde se ubicaba el anterior. Este nuevo edificio cuadruplica las áreas de contención y seguimiento del estudiantado.

No es difícil imaginar que ello significó transformaciones superlativas y perturbadoras, en la forma y línea de trabajo que se venía dando a través del tiempo: nos mudamos de edificio y de barrio, la población de alumnos y docentes cambió significativamente, asumió una nueva directora efectiva, nuevos adscriptos, administrativos, etc.

Esta comunidad educativa, está intentando conocerse a sí misma, estamos trabajando para conformar una nueva identidad, una que nos constituya como grupo y nos permita organizarnos y posicionarnos en este nuevo escenario que nos augura nuevos desafíos.

Quienes suscribimos, ya veníamos trabajando en el acompañamiento y protección de trayectorias educativas, con un equipo de docentes y técnicos, dedicados a estudiantes, que habían iniciado su ciclo liceal con nosotros. Nos conocíamos, los conocíamos, la tarea se nos hacía más sencilla, justamente por esa familiaridad, ese conocimiento que nos identificaba y unía. Gracias a ello, pudimos impulsar, apuntalar y motivar, generando oportunidades a jóvenes de contextos muy complejos, a quienes parecía imposible rescatar; y sin embargo tenemos el orgullo de la recompensa del trabajo realizado: esos jóvenes se superaron, y continúan haciéndolo.

Hoy muchos de esos alumnos y muchos de esos docentes ya no están con nosotros, lo que nos obliga a un re-conocimiento, re-posicionamiento, a re-inventarnos. Como colectivo institucional procuramos que nuestras acciones tengan un fundamento pedagógico pragmático. El contar con un conocimiento previo de las características de la institución, nos permite, de alguna forma, tomar decisiones, a partir de iniciativas, que nos permita nuclear naturalmente (en esta nueva etapa), las miradas y acciones, en torno al estudiante como centro de interés, la pedagogía del acompañamiento, en pro de la mejora y cuidado de los aprendizajes.

Las nuevas figuras, alumnos, docentes, técnicos, equipo multidisciplinario y la nueva directora, se interesaron y plegaron a la propuesta de una nueva educación integral, que atienda al alumno holísticamente: desde cubrir su alimentación

(logramos el primer comedor liceal, para más de 60 alumnos), conseguir a través de convenios con distintas ONGS anteojos para quienes los necesitaban, uniformes y otras prendas, etc.

Agregamos a esto, el trabajo coordinado con las doctoras del MSP, ASSE, a través de la Policlínica Santa María y el Centro de salud Mental, lo que nos permite llegar al alumno a través de la salud, mejorando su calidad de vida.

A continuación, anexamos la entrevista realizada un a docente de la institución:

Entrevista a un docente, de la institución sobre los acompañamientos llevados adelante en el liceo.

El profesor se ha desempeñado como APT, los dos años próximos pasados. Ha desarrollado e impulsado proyectos de seguimientos a las trayectorias y adecuaciones curriculares.

¿Qué conocimiento tiene sobre el desarrollo de los acompañamientos a las trayectorias educativas?

En el liceo 67, desde el año 2015 se comencé a trabajar a través de un proyecto, sobre cómo se podría ayudar a los estudiantes más allá del aula. Participé de forma directa, trabajando durante los años 2016 y 2017. Manteniendo la esencia de aquella intención original, se desarrollaron nuevos proyectos. Pasamos de atender a 11 estudiantes en el año 2016, con una atención muy personalizada, de acercamiento y de apoyo a las familias, a 108 estudiantes en el año 2017.

Fueron muy claras las evaluaciones, a mayor número de estudiantes a acompañar en sus trayectorias, los resultados positivos se hacían más difícil de alcanzar, debido a la falta de tiempo real y calidad en lo emocional.

Es notoria la conciencia colectiva del compromiso y el desempeño del trabajo en equipo, herencia de generaciones de equipos precedentes que, de alguna forma, los nuevos docentes también se acoplan a la tarea de llegar al estudiante desde lo afectivo, y lo destaco, contención emocional, como así también acercar a las familias al centro de estudio.

¿Qué opinión le merece, el desarrollo de los acompañamientos a las trayectorias?

En el transcurso del año he observado como se viene desarrollando los acompañamientos a las trayectorias, considero que deben de tener una continuidad, haciéndose necesario un dialogo abierto, en virtud de cantidad y la calidad de la educación.

¿En qué basa su aseveración, sobre la “calidad y la cantidad” de la educación?

Durante mi pasaje por el rol de APT, pude observar resultados muy diversos, cuando se trataba de evaluar al estudiante en un conjunto, evaluado de forma individual.

Los resultados obtenidos en esta última modalidad, eran notoriamente positivos para el estudiante, se retro alimentaban, estimulando la motivación.

La cercanía con los adolescentes, desde lo emocional, ha generado una diferencia notoria en los estudiantes acompañados en su trayectoria educativa.

Algunos de nuestros pasos para la indagación y detección de la necesidad del Acompañamiento a las Trayectorias son: indagación en la plataforma Gurí y fichas de inscripción, reuniones y entrevistas con los alumnos y sus familias, reuniones

del equipo de dirección con los adscriptos, conversaciones entre el equipo multidisciplinario ya existente (psicóloga y POP), se gestiona la incorporación de una educadora social, observación y escucha atenta a situaciones emergentes en el inicio del año en curso, además realizamos entrevistas en el Consejo, con el DIE; solicitudes formales; y mucho seguimiento, para lograr concretar, materializar un fuerte equipo de apoyo.

Informe Acciones de acompañamiento a las trayectorias:

- Seguimiento y adecuación curricular a alumnos bajo la modalidad de nocturnidad Circular 2259.
- Seguimiento y acompañamiento a los alumnos considerados dentro de la circular 3384/17
- Implementación de tutorías con docentes tutores y otros docentes de la institución.
- Reforzamiento de la motivación a través de diversos proyectos como “Pelota al medio a la esperanza”, “Knock out a las drogas”, actividades deportivas de competencia en el marco del Mundial de Fútbol, (masculino, femenino y mixto). Donde la condición previa para la participación es no tener más de 3 asignaturas “bajas”.
- Implementación con los docentes “referentes” el proyecto “Padrinos y madrinas mágicas”, que consiste, en que cada docente referente, tenga bajo su cuidado, seguimiento y control de un pequeño grupo de alumnos vulnerables, sin atención ni contención de su núcleo familiar. Los padrinos, dedicarán esfuerzos “extra” para que esos alumnos sientan que importan, que interesan, que valen la pena, que son valorados y que el esfuerzo tiene siempre recompensa.
- Talleres extra-curriculares, que nucleen: alumnos, familia, docentes, vecinos y otras
- Instituciones, fomentando el sentido de pertenencia.
- Realización de jornadas de recreación educativa: ejemplo, “Feria de las Naciones”, donde profesores, alumnos, familiares, organizaciones del barrio, se reúnen para exponer trabajos, intercambiar experiencias, obtener aportes económicos para solventar los proyectos que requieren inversión y no cuentan con sustento económico del CES.
- Trabajo comunitario con alumnos que necesitan reflexionar sobre su accionar dándoles la posibilidad de un cambio de actitud previa entrevista con sus referentes adultos.

Pensando en el acompañamiento a las trayectorias educativas nuestra institución cree firmemente en la pedagogía del acompañamiento, pero en la práctica no contamos con los insumos necesarios para lograr los resultados deseados, a pesar de ello intentamos realizar la tarea de acuerdo a nuestras posibilidades con algunos logros, lo que nos anima a seguir por este camino.

Debemos saber que acompañar, significa “conducir, proteger, apoyar, informar, sugerir herramientas que habilite autonomía. Apoyar la trayectoria integral del estudiante de formación docente. Estar, generar empatía con el otro, tener en cuenta sus necesidades. Sostén emocional, no solo haciendo anclaje en las debilidades. Generar pertenencia”. (IPES 2018 s.p.)

Acompañamiento es un vocablo de uso frecuente en diversos sectores y por ende también dentro del contexto educativo, acompañamiento involucra a dos o más personas y a instituciones

Los acompañantes deben tener bien claro ciertos principios en primer lugar el de Autonomía, para generar en los o las acompañantes habilidades que les permitan actuar con criterios propios. Participación, habilita a los acompañados a tener iniciativa y apropiación de sus derechos y responsabilidades. Equidad, que tanto acompañados y acompañantes aprovechan de manera equitativa las oportunidades de aprendizaje. Criticidad, promoviendo una actitud problematizadora, despertando el pensamiento crítico, complejo. Ética, es vital si realmente se pretende formar con coherencia en relación a los principios y normas institucionales de forma transparente. Es importante no perder de vista el contexto de los acompañados para re direccionar el acompañamiento hacia las necesidades de los acompañados.

Dinorah García Romero reconoce las siguientes dimensiones: Psicopedagógica, aporta referentes para fortalecer la autoestima, la comunicación que le permite tener empatía y confianza. Política, se asume con compromiso para adecuarse a los cambios que sean necesarios. "Desarrollar la dimensión científica de la conciencia crítica exige...que se dé un movimiento dialéctico o transformación mutua entre la realidad y el conocimiento entre la práctica y la teoría, entre la acción y la reflexión, entre el sujeto y el objeto" García, (2012),s.p.

El acompañamiento serio Diagnostica, a los que serán acompañados, planifica las acciones para el acompañamiento, desempeña un seguimiento a cada uno de los acompañados y finalmente debe realizar una autoevaluación y evaluación permanente para seguir, mejorar o ensayar nuevas formas de trabajar.

Se deben dar ciertas condiciones para un acompañamiento transformador. Estas deben considerar fortalecer las relaciones, así promover reconocimiento y apoyo mutuo. En el ámbito académico la búsqueda constante de nuevas formas de enseñar los conocimientos disciplinares, por ejemplo: trabajo en duplas, interdisciplinariamente, transversalidad, etc. Contar con una estructura de apoyo, docentes, infraestructura adecuada, etc. Finalmente, el aspecto económico que generalmente en nuestro país no tiene los recursos necesarios.

Mediaciones que facilitan el acompañamiento. Por ejemplo el trabajo en red (con Gurises Unidos, Casa Joven, ONGs,etc.) Monitoreo a través de los Padrinos y Madrinas Mágicas, reuniones entre acompañantes y acompañados, sistematización de acciones a seguir, etc.

Nuestro liceo venía trabajando teniendo como fortaleza la implementación de las tutorías, hasta el año pasado. Lamentablemente este año se han reducido las horas y con el cambio de políticas educativas las horas tutoría llegaron tarde. Como equipo institucional reconocemos la validez de esta herramienta a pesar de no contar con todas las posibilidades que nos daría si tuviéramos las condiciones ideales de las tutorías como lo plantea la autora de este material.

En estos tiempos donde la repetición, desvinculación, desmotivación ausentismo crónico carcome profundamente el sistema educativo actual tenemos que pensar en alternativas que nos permita redireccionar nuestras prácticas educativas.

Elisabetta Pagliarulo en su ensayo "Tutoría Educativa" nos muestra una radiografía de la situación actual en su país, que no difiere de las características actuales de nuestro país, ella justifica la implementación de propedéuticas como la

manera de reconciliar las relaciones entre la institución escolar, el conocimiento, y la sociedad hoy:

- La masificación de la educación, con grupos superpoblados, la baja inversión presupuestal que impide mejores posibilidades educativas.
- La desvalorización de la educación como vehículo para la superación personal y social.
- La anomia social que incide en todos los ámbitos de la vida, evidentes en conductas
- individuales y grupales como el egoísmo generalizados, la delincuencia, etc.
- El debilitamiento de las instituciones (Familia, Iglesia, Escuela), son algunas de las características que nos permiten entender la urgencia de nuevas formas de llegar a los alumnos y retenerlos en el sistema educativo.

Una de estas formas es el Proyecto Tutorías “Demás está decir que la formación científica, la personalidad y la disposición del profesor tutor, ante la situación social imperante, es uno de los mayores desafíos de la educación actual. Las figuras de: orientador, tutor, consejero, mediador, instalaron la necesidad de conocer más profundamente otros aspectos de la educación como la dinámica grupal, la evolución intelectual y afectiva de los educandos, la relación familia/escuela, mediación, diversidad de inteligencias y los recursos que generen reacciones resilientes en la sociedad educativa” Pagliarulo, (s.a.)

La figura del profesor tutor, quien será “una persona que escuche a los alumnos, que se involucre en sus proyectos, que los ayude en sus dificultades, que facilite el cumplimiento de sus iniciativas grupales, que se vincule afectivamente con ellos y que disponga de tiempo suficiente para esta actividad”. Pagliarulo,(s.a.)

“La tutoría es un proceso por el que se ayuda a los individuos, en nuestro caso alumnos, a lograr una auto comprensión y autonomía necesarias para conseguir el máximo ajuste a los requerimientos de la escuela, el hogar y la comunidad.” Elisabetta, (s.a.)

Es decir, la búsqueda de la autorrealización del aprendiente, seleccionando estrategias y recursos para hacer que los alumnos desarrollen capacidades para su autorrealización, el profesor tutor implementará técnicas de estudio para mejorar todos los procesos de aprendizaje, relación de respeto y responsabilidad dentro del grupo clase, establezca una buena comunicación con los docentes. El tutor no es el abogado defensor ni del alumno ni de los docentes. Su función es acercar encauzar la comunicación de las partes del proceso de aprendizaje.

Existe “una íntima relación que es conveniente establecer, en la práctica educativa, entre Tutoría y Resiliencia.” Pagliarulo,(s.a.) La resiliencia es la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a condiciones adversas de la vida por lo que se constituye en apoyo para las tutorías, superaron situaciones de adversidad (vergüenza, baja autoestima, reproches familiares, cambios de grupos áulicos, reiteración de contenidos, cambios de profesores, etc.) Para algunos de ellos el fracaso funcionó como disparador de resiliencia y la tutoría ofrece condiciones para estos casos.

La mediación escolar es una interesante estrategia a implementar, se necesita de docentes capacitados, en el caso de nuestro liceo a través de los “padrinos”, redes que ayudan a cubrir las diferentes áreas necesitadas de los aprendientes.

Respecto a los datos relevados vemos que a pesar de la falta de recursos para poner en práctica todos estos acompañamientos, hacemos uso de todas nuestras posibilidades como ya dijimos antes porque se trata de trabajar para lograr sacar adelante a nuestros alumnos sin importar cual sea su situación, a veces no vemos las respuestas pero, el ver alumnos motivados asistiendo a tutorías, trabajando de manera personalizada con algún docente, preocupados por sentirse parte de alguno de los proyectos del liceo donde se espera que el alumno levante las notas es gratificante, eso nos hace seguir pensando y buscando nuevas maneras de innovar pensando en las singularidades de nuestros aprendientes.

Nuestras Prácticas de acompañamientos:

“Imposible ser sin actuar, imposible actuar sin ser”

Barbier (2000)

El escenario en el que trabajamos, es un entramado de acciones que están en sintonía al proyecto liceal de los acompañamientos a las trayectorias educativas, siendo el aprendiente el receptor de nuestro accionar. Resulta complejo, pero desafiante debido al contexto en el que estamos insertos.

Partimos con el reconocimiento del aprendiente, convencidos de que no existen modos uniformes de ser estudiante/aprendiente, así como tampoco existen, formas preestablecidas del trabajo del enseñante, no hay identidades fijas; hay formas de relación, de transmisión, de estilos de enseñanza, que pueden abrir o cerrar posibilidades, que pueden mantener lo que se es o transformarlo. La escuela no puede ignorar que las nuevas generaciones están experimentando la vida en un sentido completamente diferente de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela. El avance de las comunicaciones y la pérdida de fe en lo que el colectivo humano puede hacer “ha minado las visiones tradicionales de la escuela. Se acabaron los mapas de certidumbres que nos ofrecían a muchos de nosotros confortables representaciones sobre el futuro” (Duschatzky, 1996, p.9). Aunque la diversidad siempre existió la escuela de la diversidad es otra cosa, dice Duschatzky (1996) “es la escuela de la negociación de las diferencias” (p.8). Es en este paradigma que nuestros acompañamientos buscan direccionarse muchas veces acertando y errando. En 1996, Duschatzky hace referencia hablando de la diversidad que el destino de todos, como lo dice Arturo Islas, novelista chicano, “es vivir en una condición fronteriza, es decir en el terreno de las intersecciones culturales” (p.4). Conscientes de esta realidad sabemos que nuestra tarea es titánica, después de observar, analizar el comportamiento de nuestros aprendientes nos planteamos el posible problema a trabajar: “La asistencia intermitente provoca la desvinculación”.

Preguntas problematizadoras: ¿Es posible que nuestros aprendientes cambien sus hábitos en relación a la asistencia intermitente? ¿Será posible que aprendientes vulnerables se motiven y anhelan estar en el liceo? ¿La impotencia de no sentir que avanzan les genera frustración?

Hipótesis: Aprendientes atendidos con propuestas singularizadas del cursado mejoran su autoestima, sus posibilidades de egreso e inserción al mercado laboral y disminuye su riesgo de desvinculación. Como colectivo institucional apuntamos a brindar a nuestros aprendientes un acompañamiento integral, haciendo del centro educativo un lugar de formación intelectual y contención afectiva. “su lugar”. Entre nuestras prácticas de acompañamiento podemos señalar la Resiliencia como proceso y como construcción de reacciones positivas a través de las tutorías,

padrinos mágicos quienes monitorean estando atentos a alumnos con riesgo de desvinculación generando empatía.

Seguimiento de aprendientes por el equipo multidisciplinario, enseñantes, bibliotecaria, dirección. Estando atento no solo a la necesidad de apoyo pedagógico, sino también afectivo emocional. Entrevistas con adultos referentes, y con los aprendientes. Proyectos como PELOTA AL MEDIO A LA ESPERANZA, coordinado por Ed. Física, Los estudiantes que integran las selecciones de fútbol masculino y femenino del liceo, deben tener un buen desempeño curricular y actitudinal dentro y fuera de la institución. Atención Integral a través del comedor, desayunos, meriendas, ropero, ver mejor (a través de una ONG y una óptica, en coordinación con los padres de los estudiantes, se les otorga lentes), etc. Trabajo con las familias de los estudiantes, manteniendo una comunicación fluida y de cooperación en los procesos enseñanza y aprendizaje.

Trabajo en redes, con diferentes organizaciones entorno al liceo y en conexión con los estudiantes, la ONG Gurises Unidos, a través de sus programas de apoyo a estudiante y familia. Talleres extracurriculares, trabajo comunitario para provocar reflexión frente a actitudes no deseadas.

Mentoreo entre enseñantes y aprendientes. El enseñante, se forma en todos los niveles de responsabilidad de ser posible en forma permanente “es la escuela a perpetuidad” Ferry, 1990, s.p.

Como institución creemos que todos los adolescentes tienen derecho a formarse en una institución educativa por lo tanto concordamos con Terigi (2009) que inclusión educativa no se contenta con que adolescentes y jóvenes accedan a la educación, sino que todos y todas asistan a la escuela, en establecimientos donde ciertas calidades básicas estén aseguradas, que se asegure una formación compartida, independientemente de su origen y de las condiciones en que tiene lugar su crianza. Que esa formación no arrase con la cultura local, ni privilegie sectores de la sociedad (p.1).

Nuestros acompañamientos se dirigen a alumnos atendidos en sus singularidades del cursado a través de modalidades en alumnos de reformulación 2006, extra edad, circulares 2259 y 3384.

Nos preocupa que en nuestra institución la asistencia de los aprendientes sea intermitente y ésta se agudiza durante los meses de invierno. Nuestra investigación se focaliza en el acompañamiento de dos aprendientes, el aprendiente “A” tiene 13 años cursa 1er año en la modalidad nocturnidad, el aprendiente en cuestión tiene como antecedente repetición en 1er año de primaria y luego todos los demás años pasó con B, BR, su asistencia fue irregular. Vive con su padre y madre, su madre se encuentra delicada de salud por lo que no puede concurrir al liceo cuando se la convoca, por lo que únicamente hemos tenido contacto con la familia a través del hermano de 18 años. Durante los primeros meses de este año vimos que el aprendiente no estaba aprovechando las clases, muchas veces era sacado del salón, por unirse a otros compañeros y no trabajar, faltaba reiteradamente cuando no llegaba en hora, manifestaba que se dormía (asiste al vespertino), en las entrevistas que tuvimos con él nos cuenta que no entiende a los profesores, que aunque quiere mejorar sus calificaciones siente que no puede. Esta preocupación nos llevó a plantearle la posibilidad de trabajar este año seis asignaturas y el próximo las otras seis, luego de hablar con el hermano y hablar con la madre telefónicamente autorizando dicha propuesta.

Aprendiente B, alumna de reformulación 2006, tiene 13 años, cursa 1ero. Sus antecedentes obtenidos por la plataforma GURI indican que el problema de las inasistencias siempre estuvo presente en su trayectoria escolar, repitió un año y prácticamente todas sus calificaciones fueron B y BR, resaltando sus inasistencias como el principal problema en su escolaridad. En el 2017 comenzó UTU, a medio año, pasó al programa Aula, debido a sus inasistencias. Dicha aprendiente, vive con la madre, el padrastro y 2 hermanos, ella es la de en medio, pero la situación de su familia ha hecho que ella trabaje y se comporte como una persona que aparenta más edad de la que tiene, en el liceo busca amistades en tercero y cuarto, relacionándose muy poco con sus compañeros de clase.

Nos alarma cuando vemos la inoperancia familiar, cuando no sentimos el respaldo de sus familias, cuando nos encontramos con el ausentismo docente que agudiza el problema de las inasistencias.

Por otro lado, el encontrar docentes comprometidos y dispuestos a marcar la diferencia en estas vidas y ver esos logros sentimos que es en vano, a pesar que nos preocupa algunas actitudes de nosotros, los adultos, nuestra falta de paciencia, la falta de compromiso para generar resiliencia, en aprendientes que, por sus historias de vida, con un trabajo personalizado, monitoreo con colectivo pueden mejorar sus trayectorias.

Al respecto señala Terigi, 2009..." niños y jóvenes transitan por su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, en lo que puede denominarse trayectorias no encauzadas" (p.3). Sin duda es importante que las prácticas del enseñante estén acompañadas por las condiciones adecuadas de las instituciones educativas, los espacios, los soportes materiales y técnicos. A medida que redefinamos nuestros medios para educar, sabemos que las posibilidades de adolescentes y jóvenes de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones institucionales y pedagógicas en las que tiene lugar su escolarización (Terigi, 2009, p10).

Pensamos que más allá del problema socioeconómico de los aprendientes, su desmotivación, baja autoestima; es importante la adecuación de nuestras praxis se necesita un cambio radical en nuestro marco teórico, acorde a los tiempos y al aprendiente de hoy, repensar nuestra vocación para poder dejarles una huella; innovando, atendiendo a sus particularidades, generando resiliencia. Nuestros acompañamientos incursionan en nuevas modalidades de trabajo como: proyectos, trabajo en duplas tema en el que estamos dando los primeros pasos, tutorías, etc., que den respuestas certeras, frente a la heterogeneidad de los aprendizajes aceptando que en torno a un aprendizaje principal pueden existir otros que los sujetos realizan de manera asociada o complementaria, la enseñanza se organiza por defecto según la lógica de la monocromía ...difícil producir una ruptura con el corpus tradicional de saberes que, a sabiendas de sus límites, conserva valor por haber estructurado nuestro modo de ver el mundo de la escuela. (Terigi, 2009, p.9)

La perspectiva del derecho a la educación nos exige encontrar las estrategias que permitan pasar de la situación actual, en las que muchos adolescentes presentan trayectorias escolares en las que resultan incumplidos sus derechos educativos, hacia trayectorias educativas continuas y completas, realizadas además en proyectos formativos que les preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales. Monitoreo y seguimiento en sus trayectorias, su situación de vulnerabilidad, los estudiantes con trayectorias discontinuas cambian de escuela, dejan de asistir por

un tiempo, etc. En cierto sentido, podemos decir que se invisibilizan para el sistema escolar. sobre las experiencias escolares previas de sus estudiantes. Padrinos monitoreo para que los sujetos se vuelvan visibles. En nuestro contexto, analizando la plataforma GURÍ. También lo es, en el nivel específicamente escolar, la mirada atenta a los procesos de cada sujeto, la valoración de quien en su trayectoria escolar previa permanecía invisibilizado; formas de escolarización que faciliten el propio reconocimiento y permitan llegar a ocupar un lugar en el propio proceso de aprendizaje. Se podrá continuar preparando programas adecuados, herramientas, técnicas, inclusive preparando enseñantes, para transformar las prácticas escolares en el sistema educativo regular; de lo contrario, como diría Teregi (2009) la escuela seguirá produciendo candidatos a programas de aceleración, de (re)ingreso, etcétera....puede constatarse entre la proliferación de modelos organizacionales el plurigrado o pluricurso, las propuestas de aceleración, las escuelas no graduada (p.12), para la cual es necesario darse un tiempo pedagógico de evaluación y de reflexión responsable, con el objetivo de provocar cambios favorables en los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusiva. Las respuestas pedagógicas deben producir saberes que sean acordes al contexto histórico de la postmodernidad, sin desconocer el valor epistemológico de los paradigmas establecidos. En este punto podemos encontrar una clave para entender por qué, pese a tantos cambios como impulsan hace tiempo las políticas educativas de nuestra región, no se observan indicadores de grandes cambios, en las prácticas de los enseñantes, así como en las gestiones institucionales. Por esta razón nuestra institución inserta en un contexto de alta vulnerabilidad, se ha insertado en un modelo de trabajo nodal, estableciendo vínculos con el mayor número posibles redes comunitarias, con el fin de fortalecer los acompañamientos de nuestros aprendientes y sus familias, en la mejora de su calidad de vida. Así como se ha establecido las redes hacia fuera del liceo, primeramente, hemos logrado vincular y sumar esfuerzos dentro de la institución, haciéndonos fuerte como equipo educativo, docentes de aula, adscriptos, educadora social, POP, POB, Psicóloga, referente sexual, secretaria, administrativos y todo el personal que se desempeña en la institución ha comprendido que todos estamos focalizados en el seguimiento a la trayectoria del adolescente. "Una reconsideración del problema de las trayectorias escolares, de un problema individual, a un problema que debe ser atendido sistémicamente...para la inclusión educativa, es un imperativo de justicia" (Teregi, 2009,p.13).

La situación de acompañamiento y su hermenéutica.

Se trata de dos alumnos de primer año con asistencia intermitente a la institución, luego de probar varios tipos de acompañamientos, sin resultados a la vista hoy venimos trabajando con el acompañamiento del cursado singularizado, el alumno A en la modalidad nocturnidad cursa 6 asignaturas, trabaja en el aula y fuera del aula con padrinos mágicos (tutores), taller de ajedrez, monitoreo por el equipo multidisciplinario.

La alumna B reformulación 2006, alumna hiperactiva, asistencia intermitente, alumna que entra tarde a sus clases y siempre busca estar fuera de ella, no tolera estar en clase todo el turno, argumenta que se aburre, sobre todo en algunas asignaturas, comenzó con pocas asignaturas bajas pero debido a la ausencia ha decaído, mediación redes, etc.

Hemos comprobado la importancia de la contención familiar en nuestros aprendientes, por lo general cuando la institución educativa cuenta con el apoyo de la familia los aprendientes responden satisfactoriamente. Si bien es cierto que la

idiosincrasia de nuestra institución siempre fue trabajar apoyándonos en la familia, vemos con sorpresa que cada vez más nuestros aprendientes se encuentran muy solitarios, es muy difícil contactarnos con las familias lo cual incide en falta de contención o quienes respalden los objetivos comunes que tenemos “El testimonio de la radicalidad de ese vacío, del dominio generalizado, de una falta de cuidado del otro, de una esencial desresponsabilización”...¿Y si el otro no estuviera ahí?”. Skliar, (s.p.) Este gran vacío hoy tenemos que llenarlo con otros integrantes de la comunidad educativa.

No ha sido fácil poder entrevistarnos con las familias de los aprendientes trabajados, en el primer momento la conversación con los adultos responsables no aportó a la mejora de la situación de estos aprendientes, la asistencia intermitente generaba falta de motivación, en el caso del alumno “A” se podía divisar la desvinculación inminente del sistema. Venimos aplicando singularizadas de cursado, después del compromiso asumido por parte del adulto responsable y del aprendiente. Él viene trabajando 6 asignaturas participa del taller de ajedrez, es acompañado por mediación padrinos mágicos (tutores) enseñantes, equipo multidisciplinario. El trabajo es monitoreado, el aprendiente está más contenido y aunque no se ven grandes cambios, ahora falta menos, cuando trabaja de forma personalizada con un enseñante se ven algunos avances. De a poco comienza a conocer sus horarios.

Entrevista al estudiante “A” sobre el liceo. (Previo consentimiento)

¿Recomendarías a un compañero para que se anote liceo? ¿Por qué?

Sí, porque el liceo es muy lindo, grande, hago amigos, además todos te tratan muy bien.

¿Tú la pasas bien en el liceo? ¿Por qué faltas?

Sí, me gusta mucho venir al liceo. Falto porque me duermo,

¿Cómo te sentís cuando estás en clase?

(duda al responder)-Bien, no siempre, pero si la mayoría de las veces.

Me siento aturdido cuando todos dialogan a la vez, y no me da ganas de estar. A veces me paro y me voy de clase.

¿Cómo te sentís desde que has comenzado a trabajar en este nuevo plan?

¡Ah! Es mejor, entiendo más, y puedo preguntar. Hago los trabajos. Antes no entendía nada.

¿Recuerdas un tema que hayas descubierto o aprendido?

Sí, los relieves de los continentes. Hice un mapa,...lo pinte...

¿Tú que piensas con respecto a la labor que venimos realizando junto a ti?

Siento que sí, que está bien, me gusta. Gracias.

Con la alumna “B” su problema de hiperactividad

Entrevista

¿Por qué saliste de la UTU? porque me costaba, porque faltaba mucho.

¿Por qué sientes la necesidad de salir de clase? Porque me aburro, hago las cosas rápido y mis compañeros demoran mucho.

¿Cómo te sientes ahora que trabajas a veces fuera del salón? Me gusta entiendo más.

¿Qué haces en tu casa?

Trabajo en una panadería, me gusta hacerlo

¿Por qué has bajado en las calificaciones?

Porque a veces no entro a clases o siempre llego tarde

¿Cómo te sientes ahora que estamos trabajando en otra modalidad?

Me estoy esforzando porque sino me sacan del fútbol y del taller de Candombe.

¿Crees que fue bueno que te vincularas con Gurises Unidos?

Me encanta porque ahí hago cosas y eso me gusta.

Gracias por tu tiempo.

Alicia Fernández cuenta cuando comenzaba como psicopedagoga en una escuela de barrio carenciado en Argentina, les dio unos cuadernitos a las maestras para que anotaran a los alumnos con problemas, estas refirieron, “acá tenemos muchos alumnos que fracasan”, después de las entrevistas donde les aplicaba algunos test, los resultados eran terribles. Cierta día cuenta ella que cuando entró a buscar a un niño escucho suavemente que un niño refiriéndose a ella dijo es la capataza... cuando ella tuvo la oportunidad de hablar con este niño llamado Juan Díaz, este le explicó por qué se refirió a ella como la capataza, éste le explicó que su padre trabajaba en una fábrica y fue despedido por su capataz porque este esperaba resultados en el menor tiempo, y a su papá le gustaba ver la obra completa y no el pedacito. “... Juan Díaz me hablaba también, sin saberlo o sin conocerlo, pero con el saber de algo que sería muy importante que reflexionáramos”. Fernández (2009) p.257. A diario escuchamos en nuestras instituciones distintos rótulos refiriéndonos a nuestros aprendientes como aquellos que fracasan, que no deberían estar en un liceo, que ellos necesitan otra cosa y no perder tiempo en el liceo. En nuestro caso de investigación más de una vez escuchamos algunos rótulos para estos aprendientes, diríamos que la gran mayoría caracteriza a los aprendientes en función de la lógica del éxito al que Alicia Fernández cataloga como asesina y refiere lo que pasa en muchos países ejemplificando con los casos de Japón y Brasil en la lucha por conseguir un lugar en las universidades y que para ello tiene que dejar de lado a otros, porque sólo uno puede acceder a un cupo, se presenta un alto índice de suicidios en adolescentes por el fracaso en los exámenes para entrar a la universidad.

Nadie quiere sentirse un perdedor. Cuenta ella que hace un tiempo que visitó Nueva York, vio un cartel como propaganda “una ciudad que todo lo perdona menos el fracaso” (Fernández, 2009, p. 259). La lógica del éxito privilegia el producto, el

resultado, dejando de lado los procesos siendo justamente la construcción, donde cada uno de nosotros puede encontrarse autor.” Uno no se encuentra autor en el resultado de su obra. Uno se encuentra autor cuando se encuentra produciendo esa obra en eso que llamamos el proceso; mi propia marca, aquello que dice: “esto lo he hecho yo” (Fernández, 2009, p.260).

Es interesante pensar en el significado de la palabra autoría, significa “hacer crecer alguna cosa”... sentirse responsable de aquello que hago crecer, que me responsabilizo por su crecimiento. así la lógica del éxito que privilegia el producto y anula el proceso, va matando esta autoría el verdadero enseñante cree que su alumno puede aprender de ahí que asume con responsabilidad la tarea de enseñar. Para producir autorías debemos tener la capacidad de conmovernos delante de diversas situaciones. Fernández (2009) Porque lo único opuesto a la alegría es la indiferencia, el aburrimiento: “yo no puedo hacer nada, esto me supera, esto es un problema social y esto pasa en todo el mundo, es una característica de nuestra sociedad y qué vamos a hacer nosotros, nada”(p.261) Esta indiferencia es la que procuramos destituir, es la que mata toda posibilidad de crear autorías, como equipo trabajando con nuestro problema queremos dar sentido a nuestra vida, a nuestra forma de mirar a un alumno, a hechos y situaciones tan simples y tan profundas como el modo de mirar a otro... “Poder incluir la alegría y la autoría en el propio acto de enseñar”. “si se llega a perder el oxígeno de la cabina entonces caerá una máscara con oxígeno...” y dice claramente: “si usted tiene a su lado a un niño o a alguien que precisa de ayuda ante esta falta de oxígeno, entonces colóquese primero usted el oxígeno y después colóqueselo a la persona que necesita ayuda, que está a su lado”, yo nunca he escuchado a nadie que pregunte: “¿por qué primero yo y después el otro?”(Fernández, 2009, p.262).

Fortalezas: contamos con un equipo institucional que está atento a las singularidades, de nuestros aprendientes.

Detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa, observación focalizada

También varios integrantes del colectivo institucional se ven comprometidos con el trabajo con estos alumnos.

Oportunidades: la posibilidad de innovar, adecuar nuestra praxis a los tiempos que posmodernos, como profesionales estar atentos a las necesidades de nuestros aprendientes dando las herramientas y los tiempos a cada aprendiente en sus particularidades, empatía, como enseñantes estar siempre dispuesto a seguir aprendiendo.

Debilidades: Que no todos los docentes son enseñantes, a muchos nos cuesta cambiar nuestras praxis, Disposición para generar empatía con nuestros aprendientes cualquiera sea su situación

Amenazas: seguir con los rótulos de fracasados, pobrecitos, seguir con la homogeneización de nuestros aprendientes.

En lo que va del trabajo vemos que nuestra hipótesis va confirmándose, aunque todavía falta tiempo para una evaluación final.

A continuación anexamos algunas entrevistas al colectivo que participa en el acompañamiento de estos aprendientes.

“No existe niño difícil, lo difícil es ser niño en un mundo de gente cansada”

¿Cómo se desempeña B como persona, separado de lo académico en el aula?

B se diferencia notoriamente del resto de sus compañeros por su conocimiento de vida que tiene, a pesar de sus 13 años de edad. Es una joven y no a una adolescente, la motivan otras “cosas” muy diferente que a su misma generación. No quiere estar en el salón, pero desde que su madre estuvo en el liceo dialogando con los profesores y POP, ha virado su comportamiento de forma positiva, ya que ha sido advertida la posibilidad de abandonar la selección de fútbol del liceo.

¿Cómo se desempeña B desde lo académico?

Es una estudiante muy inteligente, es hábil, a tal punto, que en este momento ella “hace de estudiante” con tal de que pueda permanecer en el equipo de fútbol. Permite que se le ayude y solicita ser ayudada. Ella recibe ayuda de una organización Casita Roja, donde realiza tareas, trae los materiales, y cuando llega a clase quiere mostrar los logros. Pero tiene mucho temor a quedar expuesta, al ridículo, tiene miedos, y frente a esto se vuelve agresiva, compulsiva, confronta con lo peor de ella, volviéndose difícil muchas veces aplacarlo, pero ha cambiado en estos ultimo tres semanas.

En reiteradas oportunidades he observado que cuando comprende los contenidos desarrollados en clase, ella se ofrece a explicárselo a otros compañeros, haciendo con mucho entusiasmo y con orgullo.

¿Qué tres estrategias, herramientas o argumentos se recomienda emplear a la hora de trabajar con el “estudiante B”?

No confrontarla, llegar desde lo emocional, a través del afecto sincero cálido, Por eso pienso que habría que valorarle lo que sabe, valor su carácter de líder positiva, que ella por momento lo presenta y muy bien. Que ella valore su capacidad de aprender como relacionarse con el entorno sin dejar de perder su lugar en el mundo.

Entrevista a Profesora Gimena T. sobre A*¿Qué concepto usted maneja o que visión tiene de A como adolescente?*

Como adolescente lo veo como un buen gurí, lo veo como ingenuo, bondadoso, como muy tierno, y por ahí algo inmaduro. Pero al mismo tiempo observo que esta triste, desmotivado, “no tiene impulso ni para bandalizar la cuestión”, es mucho muy tranquilo, pasivo, no reacciona a nada, y eso preocupa.

¿Cómo estudiante, cuál o cuáles son sus apreciaciones?

Desde lo académico yo veo un problema importante, no veo logros mínimos necesarios para continuar trabajando en un próximo tema, por ejemplo, nombramos los países de América latina, y al instante le solicito que los nombre nuevamente, y no sabe por dónde arrancar. Además, puedo observar que confunde letras, no las distingue, se le dificulta leer y por ende interpretar. A mi entender hay un problema grave en el que no le permite comprender. Y no es un problema de distracción, porque nos encontramos trabajando mano a mano, y no puede concentrarse. Veo que no se motiva, apatía, decaído, cansado.

¿Qué estrategia le parece utilizar a la hora de trabajar con Maxi?

Partiría de acciones prácticas para que interprete los acontecimientos a resolver.

¿Maxi permite el abordaje por parte de la profesora?

Es muy introvertido, se tranca, si puede no desarrollar la tarea y zafar lo hace, pero creo que lo hace porque él se da cuenta que no puede. A mi entender esta muy triste, que puede estar relacionada con su entorno familiar, el cual tenemos poca información. Hemos hablado si le gusta algo diferente al liceo, pero no se manifiesta frente a la interrogante.

ENTREVISTA al profesor GONZALO M sobre el estudiante A

¿Profesor, como define la situación de A, dentro del aula, como adolescente y como estudiante?

Como adolescente, lo observo muy confuso, “enredado en su proceder”, me da la impresión que él no ha definido sus intereses, si bien a esta edad no le es sencillo, otros adolescentes de su misma edad muestran interés por algo. En otras palabras, lo veo muy desmotivado, me atrevo a decir, parafraseando algún conocimiento insipiente, que sería bueno que consulte con profesionales, para ver si, tal vez no tiene inicios de depresión. A esto le sumo que, de varias entrevistas con el estudiante, y sumando información aportada por otros profesores, puedo apreciar un sentimiento de soledad, es decir “como que a él nadie lo espera en su casa”. En clase habitualmente, tiende a distraerse con facilidad, así sea solo. Lo he observado, jugar en clase, pero solo, si bien es lo que acostumbran los estudiantes, lo hacen con otro estudiante.

Como estudiante usted ¿ha observado dificultades en el proceso enseñanza y aprendizaje?

Si bien no soy especialista en problemas de aprendizaje, puedo apreciar que existen en el algún problema a la hora de aprender. Ya lo observaba en el grupo, al cual estaba asistiendo, que no le es fácil interpretar, analizar y concluir, siguiendo el ritmo de los compañeros, provocándole frustración, lo cual sospecho que de ahí parte su desmotivación.

Cuando comienza a cursar a través de adecuación curricular 2259, mi asignatura, trabaja de forma individualizada, con una labor más personalizada, de acercamiento. Ahí pude corroborar lo que en el grupo ya lo veía, Maximiliano necesita de tiempos diferentes, de estrategias adecuadas, y no tan abstractas, sino con procesos más tangibles. Y no solo eso, sino que el acercamiento desde lo emocional, contención (tengo hijo adolescente, y eso me ayuda a comprenderlo desde lo emocional). Cuando lo trabajamos luego de diálogos de interpretación de su vida, el responde mejor, con dificultades, pero se observa que trata de llegar a concluir.

Cuando trabaja mano a mano, al explicarle la consigna ¿que observa?

Él, llega a concluir de forma positiva, pero con mucha, pero mucha dificultad. Tengo que echar mano a otros recursos que, en el aula, no lo puedo hacer, porque son preparados para él. Por ejemplo, le explico fracciones con los bloques de la pared, con una hoja, es decir, me rodeo de recursos tangibles, con el fin de que llegue y con ello pretendo motivarlo.

Estando trabajando en geometría, presenta dificultades en el manejo del espacio, en el diseño de figuras, que para su edad ya debería dominar, como por ejemplo trazado de triángulo y manejo del compás. Desde cuarto año escolar ya tienen un acercamiento a la geometría, y con el correr de los años siguientes, adquieren

mayor idoneidad, pero en él no ocurre, tal vez sea por falta de hábitos de estudio, de sentarse con el estudiante y hacerlo realizar las tareas, otra señal más de la falta apoyo filial.

El pensamiento abstracto, para él, me atrevo a decir que es muy dificultoso. Algo que destaco es que el “no molesta en clase, no falta el respeto” como lo hacen otros estudiantes, lo cual me asombra, y me hace pensar que Maxi necesita ayuda profesional. No lo motiva, ni hacer algo fuera de lugar.

¿El alumno acepta los consejos o sugerencias? ¿Se deja abordar?

No, presenta resistencia, por momento muy cerrado, pone resistencia cuando ve que no puede resolver. Si bien yo me conecto desde lo emocional, pero así y todo no es fácil.

¿Se anima a proponer tres recomendaciones a la hora de trabajar con A?

Acercarse desde lo emocional, las explicaciones a partir de lo tangible y por último sería saludable para Maxi tener la oportunidad de consultar con un profesional.

ENTREVISTA Adscripta Mónica sobre el estudiante A

¿Qué visión, concepto o conceptos tiene de A como docente indirecto?

Observo a un estudiante muy receptivo, a pesar de ser muy introvertido. Tiene muy buena voluntad a captar sugerencias, igual comparto que él debería tener otro tipo de acompañamiento, algo más específico, sin desconocer las tareas que realizan diferentes docentes a la hora de atenderlo en sus respectivas clases. Podemos ver en él, que pide ayuda, y acepta la ayuda, que en otros alumnos eso no ocurre.

¿Cómo se comporta alumno A con sus compañeros durante los recreos y horas libres?

Se relaciona muy bien, no es un estudiante conflictivo, para nada. Presenta vínculos sanos

¿Cuándo usted lo aborda, o le llama la atención por alguna razón propia de la dinámica del liceo, cómo reacciona él?

Por ejemplo, cuando le pido que ingrese a clase, observo que, a pesar de su receptividad, a él no lo motiva ingresar a clase. Pienso que, al no poder resolver situaciones académicas dentro del aula, esto lo frustra y por tal motivo Maxi no desea ingresar.

¿Usted ha observado que desde que se encuentra transitando este nuevo esquema de adecuación curricular 2259, responde diferente a como lo hacía con el aula?

Observo que continúa ocultándose, negándose ingresar a las clases personalizada, no con la misma intensidad, pero sí continuo detrás de él para que no quede afuera.

¿Cuál o cuáles son los aportes que le hace el liceo a Maxi?

Creo que él se siente contenido, contemplado en el liceo, aquí encuentra a sus compañeros, un lugar en el cual se relaciona de otra forma a lo que haría en su entorno fuera del liceo.

ENTREVISTA a la adscripta Mónica sobre el caso "B"

A su juicio B, ¿Cómo se relaciona con sus alumnos y los adultos que la rodean?

El relacionamiento conmigo es moderadamente bueno, dependiendo el día, pero nos sabemos llevar. Observo que ella tiene problemas con el mundo adulto, le cuesta aceptar reglas o lineamientos de trabajo en el aula, se revela y eso la lleva a abandonar la clase. Ella se siente grande en el grupo, a pesar de sus 13 años, que lo acompaña con su cuerpo robusto, siente que no se ajusta al grupo. Presenta poca tolerancia al límite, y cuando se frustra trata de buscar a quien afectar, y así comenzar un conflicto, en el cual canaliza su malestar. Es prepotente hacia sus compañeros, no escucha, monta en cólera con gran facilidad.

¿Usted sabe a qué se le atribuye ese comportamiento?

Se diría que sí, por la reunión de antecedentes y el trabajo diario, veo a una estudiante muy lastimada, que ha desarrollado un escudo para defenderse del entorno. Se lo atribuyo al núcleo familiar. El adulto referente es su madre, que, como método de dominación, utiliza desvincularla del liceo, lo cual eso le afecta porque ella la pasa muy bien aquí.

¿Qué aspectos positivos observa y destaca en el proceso del trabajo con B?

Observo que tiene un muy buen relacionamiento con compañeros de cursos superiores al de ella, como son sus amigas de 4º año. Busca complacer al adulto, para no tener un nuevo conflicto.

¿Según usted, que estaría necesitando B para que continúe transitando por los trayectos educativos?

Debería de continuar con apoyo psicológico, en el cual ella aprende a canalizar sus percepciones y enojos de la forma más sana posible. Tal vez, la ayude a sostener el trabajo áulico, a pesar de que no tiene dificultades en el aprendizaje, no puede sostenerse el tiempo necesario.

ENTREVISTA a la POB Alexandra. sobre B

¿Qué aspectos positivos puede observar de ella?

Es una estudiante, Receptiva, reflexiva, inteligente

¿Trata con Usted temas del entorno familiar?

No, ni siquiera permite que se toque el tema. Su hermano que también trabaja conmigo en biblioteca y está faltando, no emite opinión, a pesar de preguntárselo.

¿Qué estrategia aplica usted o propone para trabajar con B?

Trabajo en torno a lo emocional, al acercamiento y no al enfrentamiento. Puedo apreciar que es muy cariñosa y a la vez, que presenta muchas carencias afectivas. De esta forma he podido obtener rápidamente resultado muy positivos en torno a lo personal y pedagógico con B

¿Se encuentra predispuesta a la ayuda, al consejo, al trabajo colaborativo?

Si dispuesta a la ayuda, a aceptar el consejo, pero al trabajo colaborativo solo si intelectualmente ella ve que están a su nivel o por encima. La prueba está a la vista,

de observar como disfruta estar en biblioteca cuando se encuentran estudiantes de cursos superiores, se vincula de forma inmediata con beneplácito.

¿Qué características destaca de B?

Su gran capacidad de abstracción, su observación aguda, su percepción del entorno, y análisis. Es una estudiante que para su edad, pienso es muy inteligente, además agrego, que ella debería de tener una adecuación curricular, pero para contenerla y exigirle más de lo que se le pide al resto del grupo.

ENTREVISTA al profesor Gonzalo sobre el caso B

La estudiante “B” participa de la selección de futbol del liceo 67, a cargo del Prof. Gonzalo en el marco del Proyecto Pelota al medio a la Esperanza.

¿Qué visión tiene de la B?

Mi vinculación con B, es a través de la practicas deportivas. Luego de participar de varias prácticas de futbol, en el campo deportivo a través del proyecto Pelota al medio a la Esperanza, pude apreciar que reúne las características deportivas que se requieren para estar en el plantel.

Con respecto a su desempeño actitudinal, no presenta mayores problemas, se vincula muy bien, y se ha observado que tiene perfil de líder positivo dentro del grupo, en los cuales estamos trabajando.

¿Con que otros integrantes profesionales trabaja usted profesor, en el proyecto?

Tengo el apoyo de la POP, la cual se encarga no solo de preparar los horarios de las clases de apoyo, sino el seguimiento de B con el consejo positivo hacia las buenas acciones. Además de la psicóloga del liceo y de la psicóloga del proyecto pelota al medio a la esperanza. Así como también, la educadora social y los profesores en general apoyan a Giselle para que se anime a tomar cambios positivos que la ayuden a continuar con el proyecto deportivo.

¿Ha notado cambios positivos en lo que va del proceso?

Sí, he visto grandes cambios, en el ámbito deportivo, a tal punto que ha enfrentado a una compañera durante un partido pidiendo disculpa y ayudando al equipo, acciones no frecuentes en ella. Está mostrando un buen comportamiento, dentro y fuera del campo de juego, lo cual me pone muy contento.

¿B permite que usted la “corrija”, e intente modificar su conducta?

Sí, no tengo mayores problemas, con ese tema, incluso le he solicitado que demuestre que ella puede dar mucho más de lo que hace en la actualidad. Le pedido que muestre la estudiante que tenemos en el plantel y que, a pesar de sus conflictos familiares, ella puede ser mejor.

¿A qué le atribuye ese comportamiento diferencial, frente a las demás actividades a las cuales asiste?

Lo he dialogado con ella, y me ha confesado que desea ser jugadora de futbol, en primera instancia y enfermera a corto plazo, ella sabe que tendrá el apoyo de su familia si realiza cambios de actitud positivos para seguir formando parte del seleccionado de futbol del liceo.

Bibliografía

Duschatzky, Silvia. (1996) De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad, Artículo publicado en Propuesta Educativa, Buenos Aires, año 7, n° 15, pp. 45-49.

Ferry, Gilles. (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós, 1990.

García Romero, Dinorah. 2012. Acompañamientos a las prácticas pedagógicas. IPES, Junio 2018 formación en acompañamiento a las trayectorias educativas.

Pagliarulo, Elizabeth. (2004) Tutoría Educativa: espacio para la construcción de resiliencia.

Terigi, Flavia. (2009) Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas.



Consejo de
Formación en
Educación