



Intervenciones de un equipo de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.

Interventions by a team of school counseling: between empowerment of individuals and the creation of institutional conditions in a re-entry school of Buenos Aires city.

Lic. Claudia Fernández Tobal¹

Lic. María Beatriz Greco²

Resumen

La experiencia que relataremos se enmarca en el trabajo realizado en una escuela de Reingreso del Barrio de Barracas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El análisis de esta experiencia se propone abordar las intervenciones de equipos de orientación escolar³, con un sentido institucional, en contraposición con aquellas intervenciones que aún prevalecen en el sistema educativo, en general, un tipo de intervención que responde a demandas individualizadoras de los problemas, desde una mirada reduccionista de la situación escolar o de los jóvenes que transitan por ella. Este trabajo de análisis forma parte de la investigación realizada en el marco del Ubacyt “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales” 2014-2016.

En tanto las intervenciones que responden linealmente al pedido de individualizar los problemas en los sujetos, tienen como efecto la exclusión o estigmatización de los/as mismos/as estudiantes por los/as que se solicita la intervención de los equipos de orientación, se generó, en cambio, en este caso, un dispositivo capaz de reunir el trabajo y la palabra colectiva interrogando las diferentes modalidades individuales de análisis y resolución o aproximación de respuestas a los problemas.

Se propuso así aportar miradas que recuperen, pongan en valor, visibilicen o reformulen aquellas cuestiones que la escuela viene trabajando en términos de relaciones pedagógicas, propuestas de enseñanza, proyectos diversos, relaciones de autoridad, acuerdos de trabajo y convivencia, en un sentido democrático e inclusivo.

Se reconfiguró, de este modo, la demanda inicial respecto a aquellos/as estudiantes considerados/as “con problemas” por algunos docentes y se construyó una intervención que, lejos de reducir el problema al individuo mediante operaciones patologizadoras, abordó la institución-organización y aportó a la producción de nuevas condiciones institucionales y efectos transformadores, tanto en los/as estudiantes como en los/as docentes y la institución misma.

Palabras clave/ equipos de orientación escolar - intervenciones institucionales - escuela de reingreso - trayectorias escolares trabajo colectivo

¹ Universidad de Buenos Aires / cfernandeztobal@hotmail.com

² Universidad de Buenos Aires / beagreco@gmail.com

³ Los equipos de orientación escolar son equipos integrados por profesionales de diversas disciplinas (psicología, psicopedagogía, trabajo social, sociología, etc.) que colaboran en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes en todos los niveles de escolaridad y modalidades, ya sea atendiéndolos singularmente, según propósitos pedagógicos, como en el marco de dispositivos grupales e institucionales de intervención. Asimismo, apoyan y orientan la tarea supervisiva, directiva y docente. Estos equipos pertenecen al sistema educativo, trabajan en las escuelas desde “dentro” o en forma itinerante y aportan su acompañamiento o realizan intervenciones, generalmente desde una perspectiva interdisciplinaria.

Abstract

The experience reported is framed in the work done at a re-entry school in Barracas, Buenos Aires. The analysis aims to explore the interventions of a school counseling team in an institutional sense, opposed to main interventions in the educational system, generally speaking, a kind of intervention which responds to individualizing issues demands, from a reduced view of school and young people there. This paper is part of an investigation done by Ubacyt team "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales" 2014-2016.⁴

Meanwhile interventions that respond to request of individualize problems in subjects have effects such as the exclusion or stigmatization of those students that needed the intervention of school counseling teams, in this case, a device able to join work and communal word was developed, asking the different individual ways of analysis and problem resolutions.

It was proposed to add different points of view to get back, put value, visualize or reformulate what has been done from school in terms of pedagogical relationships, teaching resources, projects, authority and cohabitation, in a democratic and inclusive way.

The initial petition was re-configured, regarding to those students considered having "problems" for some teachers and an intervention was developed, far from reducing the problem to individual through pathological analysis, it enlightened the production of new institutional conditions and transforming effects, both in students, teachers and the institution itself.

Key words/ orientative school - intervention institution re-entry school - real scholar background - collective work

⁴ The school counseling teams are formed by professionals from various disciplines (psychology, educational psychology, social work, sociology, etc.) which assist in sustaining the educational trajectories of the students at all educational levels and modalities equipment, and treating them either singularly or as part of a group with institutional interventional devices. These teams belong to the education system, working in schools from "within" or as itinerant and contribute with their support or interventions performed, usually from an interdisciplinary perspective.

1. Introducción

La experiencia que relataremos se enmarca en el trabajo realizado en una Escuela de Reingreso del Barrio de Barracas⁵ de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El análisis de esta experiencia se propone abordar las intervenciones con un sentido institucional, en contraposición con aquellas intervenciones que aún prevalecen en el sistema educativo, en general, un tipo de intervención que responde a demandas individualizadoras de los problemas, desde una mirada reduccionista de la situación escolar o de los jóvenes que transitan por ella. En este sentido, el abordaje institucional no abandona la intervención que “atiende” a los sujetos y sus requerimientos para desplegar su trayectoria educativa, no implica necesariamente el abordaje “grupal” en las situaciones, sino concebir a los sujetos incluidos en contextos institucionales específicamente escolares. Por ello, la intervención institucional no es sinónimo de grupal y articula al/la sujeto y la escuela. Este trabajo de análisis forma parte de la investigación realizada en el marco del Ubacyt “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales” 2014-2016.

En tanto las intervenciones que responden linealmente al pedido de individualizar los problemas en los sujetos, tienen como efecto la exclusión o estigmatización de los/as mismos/as estudiantes por los/as que se solicita la intervención de los equipos de orientación, se generó, en cambio, en este caso, un dispositivo capaz de reunir el trabajo y la palabra colectiva interrogando las diferentes modalidades individuales de análisis y resolución o aproximación de respuestas a los problemas. Es en este sentido que preferimos profundizar en la problematización de la demanda y lectura de las situaciones a abordar más que insistir en una perspectiva, en general poco crítica⁶, que desatienda el carácter político del proyecto educativo y los efectos que producen ciertos procesos de escolarización no repensados y rediseñados en vínculo con los/as sujetos y sus situaciones educativas.

Entendemos que la problematización, además de viabilizar la construcción del objeto de intervención, permite diversificar los sentidos puestos en juego, multiplicar voces no siempre escuchadas y fundamentalmente, evidenciar la autonomía relativa de los saberes y prácticas de los actores, en relación con el marco de las políticas vigentes. Esta operación funda las prácticas de intervención de los equipos de orientación en un ámbito diferente y articulado con las decisiones de gobierno de las escuelas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en ella⁷.

El propósito de la propuesta consistió en ayudar a pensar, a estudiantes, docentes y directivos, algunos aspectos y dimensiones significativos de la escuela. Se propuso así aportar miradas que recuperen, visibilicen o reformulen lo que se viene trabajando en la escuela, en términos de relaciones pedagógicas, propuestas de enseñanza, proyectos diversos, relaciones de autoridad, acuerdos de trabajo y convivencia, etc.

Se reconfiguró, de tal modo, la demanda inicial respecto a aquellos estudiantes con “problemas” y se construyó una intervención que, lejos de reducir el problema a los sujetos mediante operaciones patologizadoras, abordó la institución-organización y aportó a la producción de nuevas condiciones institucionales y efectos transformadores tanto en los/as estudiantes como en los/as docentes. La perspectiva propone atender a los sujetos en su condición de integrantes de una institución que los/as aloja (o debería hacerlo), por lo cual, sus situaciones educativas singulares no se limitan exclusivamente a sus avatares personales, sino que lo incluye en relación con aquello que la institución le ofrece para sostenerlo y acompañarlo. El dispositivo generado fue concebido en concordancia con las transformaciones institucionales contemporáneas en educación y el requerimiento de garantizar el derecho a la educación de todos/as los/as estudiantes desde el Estado y sus instituciones. (Ley Nacional de Educación Nro 26.206/06)

⁵ El Barrio de Barracas es un barrio que se encuentra al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Los primeros inmigrantes se ubicaron en las barrancas del riachuelo y fue a principio de siglo un barrio de familias aristocráticas. Más tarde con la apertura de las fábricas se convirtió en un barrio de obreros y trabajadores, En la década del 80 las fábricas se fueron cerrando, lo que generó un fuerte impacto en la economía de sus pobladores. A fines de los 80, frente a la crisis económica y de viviendas se establecen en un asentamiento de viviendas precarias denominada villa 21. También se encuentran familias que viven en casas “tomadas” y en hoteles familiares. En contraste con esta realidad, el negocio inmobiliario aprovecho los galpones y fábricas abandonadas para reciclar y construir viviendas y departamentos de una alto valor inmobiliario haciendo más visible la desigualdad de sus habitantes.

⁶ Señalamos aquí que aludimos a una perspectiva crítica sustentada en enfoques tanto pedagógicos, psicológicos como filosóficos, que cuestionan los modos que naturalizan tanto el dispositivo escolar moderno como única modalidad de escolarización, como los procesos de subjetivación “normalizados” en espacios institucionales, educativos y políticos. Referimos para los enfoques pedagógicos y psicológicos, por ejemplo, a Baquero (2002, 2007) Baquero y Terigi (1996), Larrosa (2003), entre otros. En cuanto a las perspectivas filosóficas remitimos a la filosofía de la emancipación, véase prioritariamente a Rancière (2003, 2010) que se inscriben en la filosofía contemporánea y su análisis crítico de las instituciones y la subjetividad (véase Foucault, 1996a, 1996b)

⁷ Esta perspectiva aparece sostenida en el documento del Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación a las escuelas, cuya producción fue construida colectivamente con los referentes provinciales y la coordinación del Equipo Nacional en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación a las escuelas, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Año 2013. Asimismo, puede consultarse la Ley N° 898 para Escuela Media y la Resolución 814/04 decreto N° 408/GCABA/04 las que presentan perspectivas similares.

2. Desarrollo

2.1. Descripción de la situación actual y de las escuelas de reingreso

Las condiciones de época actuales, signadas por fuertes cambios políticos, sociales, subjetivos e institucionales, con una escuela en transformación y receptora de diversas demandas y desafíos sociales, generan no sólo interrogantes habituales propios de una práctica compleja como es la de educar sino también inéditos para las escuelas, los/as docentes, los/as directivos/as y los/as mismos profesionales de los equipos.

En palabras de los/as sujetos participantes de estas transformaciones:

“En el año 2003 se hace un relevamiento en la Ciudad de Bs. As., se detecta que hay 18.000 jóvenes entre 16 y 18 años que están por fuera del sistema educativo”. (Rector de la escuela de reingreso)

“Un joven de 16 años va a una escuela secundaria tradicional y no lo inscriben y si va a una escuela de adultos tampoco, porque las escuelas de adultos toman de 18 para arriba. Con lo cual no había una oferta educativa para esa franja etaria, entonces se crean las Escuelas de Reingreso”. (Rector de la escuela de reingreso)

“Son chicos que ya venían de dos o tres fracasos o de más de un año de estar fuera del sistema” (Asesor pedagógico)

En el año 2004, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se crean las llamadas “Escuelas de reingreso” en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria, con el propósito de hacer efectiva la inclusión de jóvenes que no la habían iniciado o habían visto interrumpida su escolaridad. Actualmente existen ocho establecimientos educativos. A partir de la Resolución 814/04 se crea el plan de estudios que regula a estas escuelas. En el marco del decreto N° 408/GCABA/04 se crean las primeras seis escuelas. Al año siguiente, se suman dos más con ciclo lectivo agosto-agosto.

“Dos años después se crean dos Escuelas de reingreso, una vespertina, una turno tarde, pero con la particularidad que el ciclo lectivo de esas dos escuelas que se crearon en el 2006 va de agosto a agosto, o sea que las vacaciones de invierno nuestras serían las de verano de ellos y las de verano nuestras serían las de invierno de ellos, el receso escolar”. (Rector)

“Y un chico vulnerado no tiene por qué tener la vida organizada en marzo para empezar las clases, en una de esas sale de un instituto en junio y ahí estaba la oferta para empezar la escuela”. (Rector)

“Me parece que hoy las escuelas en la Ciudad de Buenos Aires, las escuelas de reingreso, me parece que son un paso más que acerca al modelo educativo que pareciera ser el modelo que se va a ir construyendo” (Asesor pedagógico)

Tal cómo lo señalan el Rector y el Asesor Pedagógico de la escuela, este proyecto educativo introduce cambios novedosos en cuanto al formato, el plan de estudio, el régimen académico, el criterio para establecer el inicio y finalización del año escolar, el agrupamiento de los/as estudiantes y organiza un régimen curricular específico, que contempla un conjunto de dispositivos –trayectos, clases de apoyo, tutorías, actividades opcionales– que se proponen garantizar la inclusión y la permanencia de los alumnos en el sistema de educación secundaria. Con el objeto de atender a las trayectorias previas de los/as estudiantes, el régimen de cursada los convoca a armar sus propios trayectos por el plan de estudios, de acuerdo con sus reales posibilidades de transitarlo, reconociendo, al mismo tiempo, las materias equivalentes cursadas y aprobadas en otras escuelas oficialmente reconocidas. Todo ello genera condiciones de posibilidad para lo que afirma el Asesor Pedagógico *“un paso más que acerca al modelo educativo que pareciera ser el modelo que se va a ir construyendo”*, ya no para grupos de estudiantes que se han visto excluidos del sistema educativo con anterioridad, sino como modo de concebir y organizar, en un sentido general, a la escuela secundaria. Con frecuencia, las experiencias innovadoras nacidas del requerimiento de situaciones desventajosas para sostener la escolaridad, se convierten luego en alternativas valiosas que podrían generalizarse a toda situación educativa⁸.

La estructura curricular contempla una duración estimada de cuatro años –que, por flexibilidad de la propuesta, sólo se plantea a título orientador– y comprende materias anuales y cuatrimestrales distribuidas en cuatro niveles y sujetas a un régimen de correlatividades.

No obstante, la flexibilidad y el armado de trayectos escolares singulares no impide el surgimiento de problemáticas propias de

⁸ Véase en este sentido los trabajos referidos a escuelas “no graduadas”. Por ejemplo, Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y las prácticas, de Docentes de la Escuela 57, Baquero, R. y Greco M.B. (2007) para el nivel primario. Para el nivel secundario, puede consultarse La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos, de Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B., Sburlatti, S. (2012)

jóvenes estudiantes que inician, dejan, buscan otros horizontes o los pierden y retoman sus trayectorias educativas entrelazadas con trayectorias de vida, muchas veces difíciles, atravesadas por responsabilidades adultas o quiebres no deseados en sus posibilidades de armar un proyecto de vida. La escuela demanda, entonces, la intervención del equipo ya que algunos/as estudiantes presentan lo que habitualmente se denomina “dificultades de aprendizaje y de conducta”, entre otras cuestiones. El equipo se incluye en una modalidad de escolarización que construye una cultura escolar específica en la que no desaparece el riesgo de individualizar los problemas. Como afirma el Rector, se trata de una escuela que cuenta con las condiciones materiales requeridas para ser inclusiva pero que aun así corre el riesgo de transformarse en excluyente, en tanto ello depende de la cultura escolar que se conforme colectivamente. Los nuevos formatos resultan indispensables pero no suficientes para encarar transformaciones que tiendan a la inclusión efectiva.

Así lo señala el Rector de la escuela:

“Las condiciones materiales son necesarias pero no suficientes para que se produzcan transformaciones en la escuela. Con este formato se puede hacer una escuela exclusiva, excluyente porque tan importante como los formatos son las culturas institucionales que se instalan en cada una de las escuelas. Este formato, que está bueno, que los pibes cursan menos materias, que tienen materias anuales y cuatrimestrales, que tienen tutor, que tienen talleres y demás, con este formato podés hacer tranquilamente una escuela expulsora. Que sea o no expulsora va a depender de la cultura institucional que se pueda generar en esa escuela”. (Rector)

“Fundamentalmente acá cuando nosotros empezamos con la escuela de reingreso, como que todo estaba para construir porque además de ser una escuela nueva era una escuela con una mirada distinta y con una reglamentación distinta y con una resolución que daba determinado marco donde la mayoría de los docentes de nivel medio no teníamos mucha experiencia, entonces hubo que trabajar al comienzo en instalar esta modalidad como una modalidad diferente al secundario tradicional y acompañar bastante y aparte de acompañar definir determinadas estrategias e inclusive ir buscando la sistematización de estas propuestas nuevas” (Asesor pedagógico).

La construcción de una escuela que flexibiliza su recorrido parece poder dar respuesta a jóvenes que vieron interrumpida su trayectoria educativa en la escuela tradicional: acompañamiento, posibilidad de optar, tutorías, régimen académico a diseñar y organización de la enseñanza en función de los requerimientos. No obstante, ello no impide la emergencia de problemáticas propias de toda institución que recibe y trabaja con estudiantes jóvenes, diversos/as, atravesados por vulnerabilidades y búsquedas particulares; por ello solicita ayuda a un equipo de orientación en el aporte de sus miradas e intervenciones. El desafío constituía para el equipo en no responder con las prácticas tradicionales individualizadoras o que patologizan los problemas.

2.2. Trayectorias escolares. Trayectorias reales

A menudo, los discursos sobre la juventud y sobre los/as estudiantes de la escuela secundaria estigmatizan o rotulan a los/as jóvenes generando sentidos descalificadores y desubjetivantes. Jóvenes, sujetos en procesos de constitución subjetiva: se les adjudican faltas diversas, carencias que invisibilizan el carácter social de la construcción de estas categorías. Es decir, se estigmatizan identidades supuestamente fallidas y se pierde de vista su construcción histórica, situada.

Estas concepciones requieren la realización de desplazamientos en las teorías y en las prácticas hacia una revisión y crítica de las concepciones en torno de las identidades juveniles, de los modos de aprender y enseñar, de las propias prácticas de enseñanza. Encontramos así, para intervenir, el requerimiento de movilizar teorías que sustentan prácticas centradas en diagnosticar y señalar deficiencias en cuanto a las capacidades intelectuales y sociales de los sujetos, que pueden ser explícitas o implícitas, pero que en todos los casos, circulan como significaciones de la cultura institucional. Desplazarlas, interrogarlas, hacerlas visibles y reconocibles para los/as docentes, directivos y profesionales que intervienen en las escuelas se vuelve un proceso necesario, para generar acciones o intervenciones que faciliten, reconstruyan y sostengan las trayectorias escolares reales y la permanencia de los/as jóvenes en la escuela.

La apuesta teórica es pensar la juventud como relación, al joven como posibilidad, lo que incluye todas las caras, la posibilidad no es positiva en el sentido de “lo bueno” o “lo deseable”, sino en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujeto. (Chaves, 2005, p.26).

“En principio, te diría la cuestión “disciplinaria”. El tema de la conducta, el celular, la gorra, la falta de respeto. Creo que la escuela sigue anclada a cierto mandato fundacional, sobre todo la escuela secundaria, signado por la selectividad y el disciplinamiento. Hay dos axiomas que siguen vigentes: la civilización y la barbarie, y aparejado a la civilización y a la barbarie, el

orden y el progreso. (...) una escuela que quiere incluir, que quiere que los sectores que fueron expulsados de las escuelas retomen los estudios, se tiene que permitir cierto caos, porque si no, repetís esto de la pretensión disciplinar... Entonces de entrada te tenés que permitir ciertos caos, los primeros meses son los meses en los que por lo general más se quejan los profesores” (Rector)

¿Qué teorías y qué prácticas? ¿Qué miradas y “haceres” en la relación con jóvenes estudiantes que ya han sido des-alojados de la escuela secundaria? ¿Con qué palabras, gestos, formas de ejercicio de la autoridad y modos de enseñar para que la hospitalidad se haga acto cotidiano en las escuelas?

Estamos impregnados de discursos que ubican a jóvenes en lugares estigmatizantes. Para algunos/as constituye una etapa de “natural” rebeldía de la vida, otros/as ubican a los/as jóvenes como parte de una “patología social”, o en discursos de corte más moralista, los ven como “peligrosos” sociales. Los discursos culturalistas-sociologistas, los piensan en forma de “tribus urbanas” o “víctimas” de una sociedad violenta. A la hora de recrear prácticas y discursos desde la psicología en la escuela, nos interesa desarmar el discurso patologizante ya que plantea al/la joven o adolescente como el/la que adolece de algo, con un sufrimiento correspondiente a una etapa supuestamente natural o proceso psicológico particular que transitará individualmente.

Este discurso y su práctica tienden, en la escuela, a establecer categorías diagnósticas, en relación a procesos psicológicos “esperables” y “normales” en lugar de ubicar a los/as jóvenes en el marco de procesos de constitución subjetiva, con sus múltiples singularidades y lejos de parámetros uniformes.

Es así que, el equipo de orientación comienza trabajando desde una perspectiva crítica de los enfoques psicológicos que operan por aplicacionismo de la psicología a la educación, reduccionismo y naturalización de los procesos subjetivos y educativos⁹, poniendo la mirada, en cambio, sobre las condiciones institucionales, los modos de relación y las propuestas de acompañamiento a las trayectorias educativas reales de los jóvenes, reconocedoras de singularidad y de sus trayectorias de vida.

Mirar una trayectoria real¹⁰ es reconocer los modos heterogéneos y diferentes en que los sujetos transitan por el sistema educativo, ese reconocimiento nos permite ampliar y promover mayor acceso y permanencia de los mismos en la escuela y supone por otro lado una perspectiva que reúne dos espacios y dos tiempos en uno. No se trata de mirar sólo a un sujeto que transita por el sistema educativo, ni de centrar la atención sólo en la institución escolar. Las dicotomías y las oposiciones no alcanzan nunca a dar cuenta de una trayectoria educativa y de una trayectoria de vida reunidas: no es el sujeto o la institución, son ambos a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensiones particulares.

Los/as estudiantes que concurren a la Escuela de Reingreso son jóvenes en situación de vulnerabilidad, jóvenes que recorren territorios inestables, espacios sociales que vulneran sus derechos y que fluctúan entre la inclusión y la exclusión social.

“Volvemos a situaciones de chicos que vivieron siempre con falta de límites familiares o lo que fuera, pero con la vivencia de límites muy duros”. (Asesor pedagógico)

El joven es presentado como un ser de un tiempo inexistente. El pasado no le pertenece porque no estaba, el presente no le pertenece porque no está listo, y el futuro es un tiempo que no se vive, sólo se sueña, es un tiempo utópico. Ahí son puestos los jóvenes, y así quedan eliminados del hoy. (Chaves, 2005, p16).

De este modo, se mira al/la joven desde su posibilidad -o no posibilidad- de accionar, perdiendo de vista su propia existencia y la construcción subjetiva que demanda.

En palabras de ellos/as mismo/as:

“El futuro es pensar más allá, sobre el mañana, qué puedo hacer mañana, o hacer algo hoy, para que mañana puedas ser alguien. Hacer el presente para tener un futuro” (estudiante de 3er año)

“Mi idea es estudiar, terminar la secundaria y buscar un trabajo fijo, o estudiar un curso que tenga la salida laboral y así pueda progresar, tengo una idea de salir adelante. (Estudiante de 4to año)

La desnaturalización, la deconstrucción de los discursos que tienden a ver las diferencias sólo como desigualdades permitirán, en

⁹ Véase en esta línea los aportes de Baquero (1997) a la psicología educacional y su crítica al dispositivo escolar moderno así como a los “efectos impensados” del aplicacionismo y reduccionismo psicológico.

¹⁰ Nos referimos aquí a la distinción que realiza Terigi (2007) entre trayectoria teórica y trayectoria real.

este caso en el ámbito educativo, que los diferentes actores educativos y psicoeducativos generen acciones y/o intervenciones que faciliten las trayectorias escolares y la permanencia de los/as jóvenes en la escuela. Las trayectorias educativas pasan así de ser entendidas como caminos individuales, resultantes de capacidades y responsabilidades sólo del/la sujeto, a concebirse como “cuestión institucional” (Nicastro y Greco, 2009), “itinerarios y recorridos en situación”, en los que el ofrecimiento que hace la escuela es tomado, reelaborado, consentido y sostenido tanto por el/la sujeto como por la organización escolar misma.

“Con los pibes que trabajan, a veces tenés posibilidades de laburar algo, una estrategia, y a veces no. Tampoco tenés nada que hacer con un pibe que queda judicializado, o mejor dicho, lo judicializan. Y a veces se hace muy difícil, tratamos de mandarles tareas. etc. etc. para que siga enganchado con la escuela, pero a veces se hace difícil. No es que la escuela no lo intente, siempre lo intentamos, pero después es como que se pierde la cosa, o no, también hay casos que... incluso un chico tuvo un accidente, se manejaba a distancia, se le ponía una computadora. Siempre tratamos que el chico se quede en la escuela”. (Rector)

El director de la Escuela de Reingreso no asimila “diferencia” a “desigualdad”, ni fija anticipadamente un futuro específico y determinante; lo inexorable abandona ese carácter en el momento en que surgen acciones, pensamientos divergentes propiciando la igualdad como punto de partida y no como horizonte. “Ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, ni inhabilitado, en el territorio de lo común, para ser par, para formar su parte, para tener su parte” (Frigerio, 2004, p. 5).

2.3. La Escuela de reingreso. Un formato que instala una experiencia escolar y relaciones de confianza

Larrosa (2003) piensa la educación desde la experiencia. Experiencia entendida como lo que nos pasa, nos acontece en tanto sujetos, nos atraviesa en la constitución de lo que somos y de lo que podemos ser. Lejos de la “educación como experimento” se comparte con Baquero la propuesta de una experiencia que le da un lugar a los sujetos, que genera condiciones de posibilidad y cuida sus procesos, sus devenires, lo incipiente y frágil, allí donde “lo nuevo” aún no tiene forma y demanda lugar.

“Lo bueno de aprender algo, de historia contemporánea o cualquiera, es bueno siempre, porque los medios, siempre te están manipulando. Cuando ves las noticias, está bueno porque así no te quedas ni con una ni con la otra, y entendés las diferentes opiniones. Los medios últimamente son muy manipulados”. (Estudiante de 4to año)

“Me gusta estudiar más cosas, prefiero estudiar, lo que me interesa es la parte musical, me interesa hacer mezcla de música, acá tenemos un taller de música. Me gusta tener desafíos grandes, por más que me cueste”. (Estudiante de 4to año)

Somos sujetos de experiencia, territorio de paso, en la medida en que los acontecimientos donde hay encuentros, dejan marcas, efectos, huellas que no se desvanecen. Somos sujetos pasivos-activos frente a las experiencias; pasividad-actividad referida a la pasión como lo que abre posibilidades, no nos deja intactos y a su vez, nos deja ex-puestos por ser vulnerables, arriesgados a lo nuevo.

Pero para que ello acontezca, es necesario que exista un lazo de confianza. (Cornu, 1999) La confianza es imprescindible como elemento constitutivo del vínculo joven- adulto, en forma bidireccional y circular ya que la misma propiciará una apuesta sobre las acciones del otro: *“La confianza que nos interesa aquí es aquella que hace acto, que está presente, que se constata, no solamente la costumbre (...) sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular alguien”.* (Cornu, 1999, p. 21)

“Acá los profes te hacen hacer trabajos y te re esperan, te orientan, nos escuchan y nosotros los escuchamos a ellos”. (Estudiante de 4to año)

Cornu enfatiza en las relaciones de confianza en el ámbito educativo dado que su presencia o ausencia tendrá efectos en el sostenimiento o en el quiebre de la trayectoria escolar del/la joven. La desconfianza o confianza no pensadas como intrínsecas a los sujetos sino en tanto cualidades dentro de las relaciones entre ellos.

“Siempre ayudan, te comprenden, te entienden, se ponen en tu lugar. Hay muchos profesores, que son de tal materia y nosotros tenemos trabajos de otras materias y sabemos que podemos ir a verlos, ellos mismos te dicen anda a otro profesor o te mandan a biblioteca para ayudarnos”.(estudiante de 4to año)

“Muchos profesores son como nosotros, estuvieron en nuestras posiciones, fueron a escuelas, así como de reingreso y nos identificamos con ellos”. (Estudiante de 4to año)

“La escuela te enseña a pensar en positivo, yo empecé en negativo, yo empecé muy negativa y acá apenas empecé pude lograr el certificado de buen alumno. Te ayudan acá. En las otras escuelas, no” (estudiante de 3er año)

La confianza a la que aluden los estudiantes no niega ni disipa o deteriora el lugar de autoridad de los docentes. Los/as estudiantes lo dicen claramente, se trata de una apuesta confiada que los/as docentes hacen a lo que ellos/as podrán, desde una mirada de “iguales” en tanto seres humanos, mirada que permite identificarse.

2.4. Situación actual de los equipos

Desde el año 2009, las políticas educativas nacionales incluyeron a los equipos de orientación en el marco del actual Programa Nacional para el fortalecimiento y desarrollo profesional de los equipos de orientación. Uno de sus documentos iniciales afirma:

En línea con los requerimientos actuales, los equipos profesionales son convocados al espacio escolar para dilucidar y dar respuesta a problemáticas propias de las instituciones educativas contemporáneas, así como para colaborar en el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje. Se apela a sus miradas disciplinares –psicológicas, psicopedagógicas, sociológicas, propias del trabajo social, etc.- a fin de comprender a los sujetos y las organizaciones-instituciones tanto como sus complejas relaciones, sostener trayectorias, generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, ayudar a construir nuevos lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar, en conjunto con otros, nuevas formas escolares, favorecer condiciones singulares en los sujetos para enseñar y aprender. La multiplicidad de tareas que los equipos de apoyo y orientación realizan, habla de su necesaria participación en los procesos educativos y escolares, en tiempos en que la escuela se transforma a la par de una sociedad que reconfigura sus relaciones, sus formas de encontrarse intergeneracionalmente, de recibir a las nuevas generaciones y de mirarse construyéndose a sí misma.

De este modo, se los inscribe en una política que dispone que la educación es un derecho y que el Estado debe garantizarlo, a partir de la Ley Nacional de Educación Nro. 26.206. Ello obliga a revisar marcos teóricos médico-clínicos que operan individualizando los problemas y patologizando a los sujetos. La responsabilidad es ahora la de diversificar trayectorias educativas para que todos/as accedan a ingresar, permanecer y finalizar la escuela secundaria. Los equipos de orientación asumen así, también, la responsabilidad de recrear intervenciones en ese sentido.

3. Una intervención que rearma sentidos

La demanda de la Escuela de Reingreso puso en marcha la generación de un dispositivo de intervención que vinculó voces singulares y colectivas a la vez, un dispositivo que recuperó la experiencia por la que estaban transitando estos/as jóvenes y, a su vez, interrogó las diferentes modalidades individuales de análisis y construcción de problemas.

Se generó así un dispositivo concebido para rearmar nuevos sentidos en torno a los modos de aprender de jóvenes que portan el estigma del fracaso. Para ello, se partió del enfoque que considera el aprender, enseñar y convivir en la escuela como un proceso al que todos/as -docentes y estudiantes- aportan con sus modos de estar y compartir en la escuela. Para ayudar a pensar algunos aspectos y dimensiones significativos de la escuela nos propusimos aportar miradas que recuperen, pongan en valor, visibilicen o reformulen lo que se viene trabajando allí en términos de:

Relaciones pedagógicas

Propuestas de enseñanza

Proyectos diversos

Relaciones de autoridad

Acuerdos de trabajo y convivencia

El trabajo comenzó indagando las causas por las cuales los estudiantes de esta escuela habían elegido la escuela de reingreso para seguir estudiando y se propuso conocer sus otras trayectorias escolares.

Esto decían los jóvenes:

“Mi papa quería que termine la secundaria, repetí tres años, entonces me buscó esta escuela”. (Estudiante de 3er año)

“Estoy en 4to, dejé el otro colegio porque repetí tres años, por eso vine para acá. Tengo 19, me lo aconsejaron.” (Estudiante de 4to año)

“Tengo 18 años, vine acá por repetidor. Repetí tres veces primer año, en una privada y después en otra en San Telmo y vine por recomendación, por unos amigos del barrio. Tres veces hice primero”. (Estudiante de 3er año)

“Tengo 20 años, vine a esta escuela porque me la recomendaron” (estudiante de 4to año)

“Soy de Avellaneda, iba a otra escuela y me liberaron, me mandaron para acá. Porque allá no te dejan repetir. Acá puedo pasar” (estudiante de 4to año)

“Perdí el colegio cinco años, soy de otro país y tuve que trabajar”. (Estudiante de 3er año).

“Tengo 19 años y soy músico, mi mamá me dijo que se hacía en tres años, pero me mintió, risas. Estoy en 3ero, repetí tres años 1ero. Acá viene mucha gente del barrio. (Estudiante de 4to año)

“Yo hago gastronomía, me falta un año todavía para terminar la secundaria. También repetí porque iba a la noche y a la tarde hacia gastronomía y fútbol y después a la noche venía re cansado y en los colegios no te daban mucha bola”. (Estudiante de 3er año)

“Repetí dos veces. Y ahora estoy re bien acá” (estudiante de 4to año)

“Tengo 19 años y entré al colegio porque un amigo me lo recomendó y la verdad que está muy bueno” (estudiante de 4to año)

La repotencia pareciera ser la causa principal por la que se acercan a la Escuela de Reingreso, sin embargo, muchos/as aluden a que la enseñanza y el aprendizaje son distintos, los sostienen, los habilitan desde una propuesta pedagógica y relacional flexible que convoca un deseo de aprender supuestamente acabado. Abordamos y problematizamos, en grupos de reflexión, la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje ligada a los sentidos que iban construyendo los/as estudiantes en torno a sus estilos/modos de aprender y a los sentidos de esta experiencia escolar que les permitía recuperar ese deseo de aprender que en las escuelas anteriores habían perdido.

“La de historia habló mucho de los presidentes. Todos los presidentes de la argentina y eso está bueno, nos explicó para que nosotros sepamos cómo elegir en las elecciones... entonces miras la tele y entendés lo que están diciendo”. (Estudiante de 4to año)

“Vinieron unas investigadoras de historia y estamos investigando sobre la fábrica Alpargatas que cerró y ahora quieren hacer unos edificios nuevos que no es para la gente del barrio, tipo como Puerto Madero y eso, entonces vinieron ellas e hicimos un par de entrevistas, ahora vamos a hacer una línea de tiempo. No haces todo el tiempo lo mismo. Esta bueno porque te enseñan a investigar”. (estudiante de 3er año)

Paralelamente a los sentidos de la escuela, sus trayectorias se fueron articulando con sus historias personales y familiares. Las historias que fueron relatando parecían tener un destino “inexorable”, escenas de violencia, desigualdad, de estigmatizaciones que se escuchaban naturalizadas en sus relatos. En varias oportunidades fue necesario hacer una pausa, volver a preguntar, respetar el silencio, poner en valor la experiencia escolar actual, que para ellos cobraba otro sentido. La posición de implicación del equipo resultó un componente básico del trabajo de investigación, no se intentó alcanzar una comprensión “objetiva” de las situaciones sin atender a la singularidad de los/as estudiantes y de los propios integrantes del equipo de orientación, formando parte de una escena “común”. Ello habilitó una escucha atenta y respetuosa que abrió numerosos significados en juego para el propio proceso de intervención.

“En otros colegios cuando no aprendes te mandan al psicólogo. En la otra escuela a la que yo iba me mandaron al psicólogo. Me hicieron estudios de todo tipo, estudios genéticos, me metieron adentro de una capsula, tuve que estar como una hora y media, porque no aprendía. Por problemas de aprendizaje, cuando me hice el estudio genético salió que no tenía ninguna deficiencia”. (Estudiante de 4to año)

“A mí me mandaron una vez al psicólogo pero yo no estaba loco, no sé quién me mandó. Me mandó el colegio”. (Estudiante de 3er año)

Nos propusimos como parte de la intervención generar las condiciones para que la palabra circule y ofrecer una escucha habilitante, siempre con la intención de revisar sentidos, de desplazar miradas y realizar movimientos productores de nuevas subjetividades.

Partimos de pensar que esta intervención podía provocar transformaciones en los procesos subjetivos de los/as estudiantes al escuchar sus relatos, profundizando en los motivos de elección de la Escuela de Reingreso para continuar sus estudios. Leímos en conjunto dos relatos de personas que habían terminado el secundario en escuelas de adultos y que luego habían continuado estudiando en la universidad. Analizamos los relatos, en torno a las dificultades, desafíos y decisiones que vamos tomando a lo largo de nuestras vidas y el papel que ocupa la escuela. Para muchos la escuela representaba sólo la posibilidad de un ascenso social, de seguir estudiando y de encontrar un trabajo. Sin embargo, algunos se animaron a poner en discusión estos argumentos ante el grupo y ubicaron a la escuela como un lugar de transmisión de saberes y conocimientos en tanto experiencia gratificante.

“Si no terminás el secundario terminás trabajando en negro, te explotan, no sabés cómo reaccionar, porque no tenés derechos...”. (Estudiante de 4to año).

“La secundaria, te enseña a ser una persona de derechos”. (estudiante de tercer año)

En el trabajo con los docentes se analizaron escenas de películas desde el supuesto de que la posición docente se construye en relación con los/as estudiantes y se inscribe en un relato histórico y social, alejado de un trabajo mecánico y desubjetivado. Asimismo, sostuvimos que las identidades profesionales son provisorias y dinámicas, se re-arman en cada situación educativa y conlleva un trabajo igualitario en escenarios como el de la Escuela de Reingreso. Reflexionamos acerca de que tanto la posición docente como los escenarios educativos despiertan sentidos de carácter inestable y abierto que es necesario considerar. Su fijación sin reflexión conduce a acciones pedagógicas que tienden a cristalizarse, a homogeneizar prácticas y modos de estar en la escuela, a menudo teñidos de malestar.

Entre los testimonios de los docentes durante una reunión de trabajo se pudo escuchar:

“Acá se trabaja de otro modo. Tenés pocos alumnos y les enseñás individualmente a cada uno”

“Siempre nos preguntamos acerca del límite, hasta cuándo esperamos que aprenda, que cumpla, que traiga el trabajo. Eso es algo que conversamos permanentemente en la sala de profesores”

“Este año, estamos trabajando en parejas pedagógicas con los profesores de los talleres, eso resulta muy divertido para los estudiantes...”

“Los chicos de esta escuela necesitan otra cosa, que los acompañes, que los escuches, que le armes otra cosa...y después se puede enseñar”

“No es lo mismo venir en marzo, que venir en octubre. La cosa cambia, lleva mucho trabajo lograr esa armonía”

Cuando hablaban de la relación pedagógica y el vínculo con los estudiantes decían: *“Nos tenemos en cuenta y respetamos”*. *“La cohesión es fundamental para abordar el trabajo disciplinar. Lo primordial es el vínculo”*. *“Creo que porque me gusta lo que hago y eso se nota y además porque no desarrollo mi rol totalmente frente al curso, sino en distintos espacios”*. *“Tengo buena comunicación y trato”*. *“Tenemos diálogo”*. *“Trato de escucharlos y darles espacios para expresarse y respetar los tiempos de cada uno”*.

El trabajo con los directivos se basó en la definición conjunta de propósitos, objetivos y tareas a desarrollar en el dispositivo. Fueron quienes habilitaron condiciones de trabajo, tanto con estudiantes como con docentes, su acompañamiento al trabajo del equipo, construyó un nuevo equipo ampliado los incluyó en todos los momentos del proceso.

En este entrecruzamiento de voces encontramos expectativas y construcciones simbólicas en torno a los problemas de los/as estudiantes, a los modos de enseñar y acompañar trayectorias por parte de los/as docentes y de los modos de intervenir así como del lugar del psicólogo en la escuela.

Se propuso así, desde el equipo, modos de acompañamiento e intervención que interrumpieron la “repetición” de lo que no se puede, lo automatizado, lo ya dado, lo habitual. Se generaron sentidos que profundizan modos democráticos y colectivos de hacer escuela para garantizar los derechos de los estudiantes.

El propósito de los espacios transitados fue el de generar pensamiento en torno a aquello que puede interrumpir las trayectorias estudiantiles en su vínculo con las vitales, a través de una apropiación de sentidos en la que, no sólo participaron estudiantes sino también docentes y directivos. Estos últimos, en su papel fundamental de propiciar y sostener la intervención conjunta.

4. Conclusiones

El trabajo realizado permitió constatar que esta experiencia escolar ofrece o devuelve el deseo de aprender a estudiantes que habían visto interrumpida su escolaridad. En ella, el ofrecimiento de sentido se vuelve definitorio en el sostenimiento de renovadas trayectorias. Se reconocen allí, en la escuela, como habitando un lugar que provoca transformación en relación a la participación en sus aprendizajes, en la vida institucional y en sus trayectorias vitales.

A su vez, los/as docentes reconocen que su trabajo de enseñanza se sustenta en una relación pedagógica en construcción permanente, basada en la confianza y en una autoridad habilitante. Sus testimonios dan cuenta de que el deseo de enseñar se transforma en deseo de aprender y participar por parte de los/as estudiantes.

Al mismo tiempo, se reconfigura el lugar del equipo de orientación, el que a menudo se traduce únicamente como receptor de problemáticas sociales adversas: violencia, empobrecimiento de la comunidad, carencia de sostén familiar, ruptura de un acuerdo tácito entre familia y escuela, etc. Con frecuencia desde la escuela se los hace depositarios de las “soluciones”, de una vez y para siempre, de los problemas y conflictos. Estas demandas se originan generalmente por las dificultades, consideradas individuales, de los/as estudiantes expresadas, ya sea en sus capacidades de aprendizaje o en sus disposiciones para la convivencia democrática con otros/as, pares o adultos. En cambio, el trabajo sobre las condiciones institucionales, los modos de relación y las propuestas de acompañamiento a las trayectorias educativas reales de los jóvenes, reconocedoras de singularidad y de sus trayectorias de vida se constituyó como relevante para este tipo de intervención.

La intervención relatada dio cuenta de la posibilidad de profundizar, en esta escuela, nuevos modos de generar condiciones institucionales habilitadoras de toda trayectoria educativa. Para ello, fue determinante la apertura del equipo directivo en la construcción conjunta de dispositivos de intervención institucional, con estudiantes y docentes. La posición asumida en tanto equipo de orientación como colaborador y parte de un equipo más amplio, junto con docentes y directivos, permitió desplazarlo del “lugar de experto” para ubicarlo en motorizador y partícipe del trabajo colectivo que la escuela hoy requiere.

Resulta relevante analizar y fortalecer estos modos de intervención abordando los interrogantes aún abiertos en relación a una escuela convocada a renovarse, a diversificar modos de atravesar trayectorias, a sostener actos educativos variados acordes con los actuales requerimientos sociales y subjetivos.

Referencias bibliográficas

- BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, 2, 10-19.
- BAQUERO R. (1997). Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educacional. *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*, 11, 13-22.
- BAQUERO R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, IV (9), 71-85.
- BAQUERO, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, XXIV, 97-98.
- BAQUERO, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Eds.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Del estante.
- BAQUERO, R., TERIGI, F., TOSCANO, A., BRISCIOLI, B. y SBURLATTI, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 22, 77-112.
- CORNU, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld. (Eds.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios y Novedades Educativas.
- CHAVES, M (2005). Juventud Negada y Negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 2, 9-32.
- DOCENTES DE LA ESCUELA 57, BAQUERO, R. y GRECO M.B. (2007). Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y las prácticas. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Ed.) *Las formas de lo escolar*, (pp. 153-175). Buenos Aires: Del estante.

- FOUCAULT, M. (1996a). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Altamira.
- FOUCAULT, M. (1996b). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: La piqueta.
- FRIGERIO, G. (2004) La (no) inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*, 7, 8-19.
- LARROSA, J. (2003). Experiencia y pasión. En *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE.
- RANCIÈRE, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Ed. Laertes,
- RANCIÈRE J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- TERIGI, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Buenos Aires: Santillana.

Fuentes electrónicas

Documento del Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación a las escuelas. Producción construida colectivamente con los referentes provinciales y la coordinación del Equipo Nacional en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación a las escuelas, organizado por la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, con la coparticipación de las diferentes jurisdicciones del país. 2010.

Recuperado de http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=1223

Proyecto Ubacyt “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales” 2014-2016. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Recuperado de <http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/index.php>

Fecha de recepción: 31/10/2014

Fecha de aceptación: 18/03/2015