

**DESVINCULACION DE LA EDUCACION MEDIA,
PROCESOS DE SUBJETIVACION Y PROGRAMAS
ALTERNATIVOS**

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Estudiante: Rodrigo Sandiás

Cuidad: Montevideo

Fecha: 30 Octubre 2014

Tutor: Daniel Conde



RESUMEN

Universidad El presente trabajo es una reflexión sobre la desvinculación en la educación media y la subjetividad del estudiante en riesgo de desvinculación.

Se describirán dos programas que abordan la temática y en base a sus características, se relacionaran con los procesos de subjetivación de los alumnos en vulnerabilidad educativa.

Los índices permitirán figurar un panorama de la realidad educativa en base a los estudiantes desvinculados, los porcentajes de aprobación y los porcentajes de repetición.

Posteriormente se presentara una delimitación de los planos trabajados para describir algunos aspectos de la relación docente – estudiante, los significados que produce el vínculo y los universos de sentido que significan a la educación media. Elementos que se utilizaran para relacionarlos con los autores que trabajan los procesos de subjetivación.

Se dará cuenta de las características de las instituciones que fomentan la permanencia en el sistema educativo, desacelerando la desvinculación de los estudiantes en nivel secundario.

Para finalizar, se realizara una presentación de las cualidades que aportan Compromiso Educativo y Liceos con Tutorías a los centros educativos y a las trayectorias de vida de los estudiantes. Características que están relacionadas con los aspectos de las instituciones inclusivas y que identifico como un soporte para la continuidad educativa de los estudiantes en situación de vulnerabilidad social y educativa.

INTRODUCCION

El objetivo es realizar las operaciones que describe el formato monografía en relación a la deserción en la educación media, por ende: revisar, analizar, sistematizar e integrar la literatura sobre un campo teórico, en este caso, la desafiliación estudiantil.

Mi deseo de trabajar en el ámbito educativo y la experiencia en el Programa Compromiso Educativo, dispararon el interés por la problemática de la desafiliación. Acompañar durante un año los espacios de referencia del Liceo 58 "Mario Benedetti" me generó la motivación de intentar comprender el fenómeno del abandono en educación media.

Durante la participación en el programa, percibía en los estudiantes que concurrían al espacio, la falta de sentido educativo que atribuían a la institución, la imposibilidad de pensarse como estudiantes y la carencia de proyecto educativo. Con estas percepciones transitamos el año construyendo con los Referentes Pares los encuentros en interacción con los deseos de los estudiantes. Realizamos actividades para fortalecer la pertenencia al espacio, trabajamos problemáticas propuestas por los adolescentes, implementamos técnicas que nos presentaban desde el Servicio de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología, concurrimos a la Expo Educa, realizamos paseos; todas experiencias que solventaban desde programa y que permitían sostener un trabajo con los estudiantes en relación a su trayectoria educativa.

El proceso habilitó la transformación en las subjetividades de los estudiantes que iniciaban un camino de búsqueda. Los significados en relación a la institución, al aula y su trayectoria educativa fueron valorados como espacios para despegar su deseo y capacidades. Genero un movimiento de compromiso, responsabilidad y proyección a futuro.

La monografía tiene como fin, poder conceptualizar la desafiliación educativa centrándome en la subjetividad del estudiante como dispositivo que se adapta o no al tránsito por la educación media.

Incluyo una reflexión sobre las dinámicas del espacio curricular, haciendo hincapié en los Programas que abordan la desvinculación. La personalización de los vínculos y el acompañamiento en la trayectoria educativa son las características en común de Compromiso Educativo y Liceos con tutorías. Aspecto que según mi

experiencia, considero imprescindible para transformar y fortalecer las situaciones de vulnerabilidad educativa.

DESARROLLO

Compromiso Educativo y Liceos con Tutorías son programas diseñados para desacelerar la tendencia en la desvinculación de la Educación Media, a través del vínculo personalizado con el estudiante.

Liceos con Tutorías, es el nombre de un proyecto impulsado por el Consejo de Educación Secundaria y tiene como antecedente el Proyecto PIU (Proyecto de universalización del Ciclo Básico). Según la Administración Nacional de Educación Pública (2014) el objetivo es reducir los índices de repetición y deserción, el programa abarca una población de 25.000 estudiantes de educación secundaria distribuidos en 110 liceos de todo el país.

El objetivo general del programa es: "Mejorar y profundizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes de mayor vulnerabilidad" (ANEP, 2014, p. 98). El proyecto integra al funcionamiento de la institución: funciones, actores, espacios y capacitación, con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Los espacios de acompañamiento apuntan a que los estudiantes logren: "fortalecerse como tales, desarrollando estrategias de aprendizaje de acuerdo a las particularidades de cada uno" (CES, 2012, p.1).

Compromiso Educativo tiene como fin, acompañar a los jóvenes para que permanezcan y finalicen la Educación Media. ANEP (2014) confirma la participación de aproximadamente 20.000 estudiantes en 96 centros de todo el país.

Su objetivo general es:

Contribuir a enriquecer y consolidar la matriz de programas educativos existentes, con el fin de mejorar las condiciones para que los estudiantes de EMS permanezcan y potencien sus trayectorias en el sistema educativo público y particularmente puedan completar el segundo ciclo de enseñanza media. (ANEP – MIDES, 2013, p.4)

El dispositivo está compuesto por tres componentes; los espacios de referencia, las becas y los acuerdos educativos. En espacios de referencia se acompaña a los estudiantes a lo largo de año, la asistencia no es de carácter obligatorio y no es requisito haber firmado un acuerdo estudiantil, cualquier alumno puede participar de los encuentros que se realizan semanalmente.

La coordinación está a cargo de estudiantes de nivel terciario, capacitados en los encuentros de tutores donde se le proporcionan herramientas para

desempeñarse en su rol. Participan de reuniones con docentes de la Universidad de la Republica y articuladores de cercanía (los últimos, acompañan y coordinan el proceso de varias instituciones). Son apoyados por el referente del programa en la institución (docente o adscripto) con la función de ser el nexo entre el proyecto y el centro educativo.

Las becas son un apoyo económico a los estudiantes. En el 2014, más de 7.000 alumnos la perciben. El último componente del programa es el acuerdo educativo, se establecen los objetivos a lograr por el estudiante y las acciones a realizar por parte de Compromiso Educativo, con el fin de apoyar al alumno a finalizar la educación media superior. El acuerdo lo firma el estudiante, un adulto responsable y el referente de programa en la institución.

Para comprender el fenómeno de desvinculación educativa, utilizaré la taxonomía que proponen Arsitimuño, A y De Armas, G, (2012); clasifican en cuatro etapas el proceso de desafiliación del sistema educativo. El primer fenómeno es el ausentismo, un comportamiento regular del estudiante que surge del conteo de inasistencias. Luego el abandono, donde el estudiante deja de concurrir a clase teniendo como resultado la reprobación del curso. El Stopout, es el momento en que el alumno se mantiene un año sin vincularse a ninguna institución educativa. Por último, el Dropout, el estudiante queda excluido del sistema educativo, desvinculado por dos o más años sin cursar ningún programa alternativo.

Esta clasificación es útil para pensar la diferencia entre el estado de desvinculación y el proceso de desafiliación, dos acontecimientos que requieren diferentes líneas de intervención, tanto para el sostén del estudiante dentro del sistema como para la re inclusión del mismo, una vez desvinculado.

Trabajando el cohorte PISA 2003 (Citado en Arsitimuño, A y De Armas, G, 2012), los autores indican que el 31, 3% de los jóvenes evaluados hacia final de los 19 o 20 años se habían desafiliado del sistema educativo. SITEAL (Citado en Arsitimuño, A y De Armas, G. 2012) manifiesta que en el año 2011 solo el 39% de los jóvenes de entre 20 y 22 años matriculados alguna vez en la educación media, habían completados sus estudios.

Arsitimuño, A y De Armas, G, (2012) hacen referencia a la existencia de dos periodos críticos en el fenómeno de abandono, las franjas etarias donde se presentan las tasas más altas de abandono son: los 14 -15 y los 18 -19 años. Para concluir con los aportes estadísticos de Arsitimuño, A y De Armas, G, (2012), en el

periodo de 2004 al 2008 Uruguay tuvo 100.000 mil jóvenes de 16 a 20 años desafiados del sistema. Según SITEAL (Citado en Arsitimuño, A y De Armas, G. 2012), Uruguay es el país de la región con menor porcentaje de población con estudios secundarios completos.

La revisión de la problemática dispara la reflexión sobre dos poblaciones, los estudiantes en situación de riesgo de desvinculación y los estudiantes desafiados del sistema educativo. A su vez, el foco debería estar puesto sobre el propio sistema educativo, de esta forma, tanto los estudiantes que están en riesgo de desafiliación como los desvinculados, son pasibles de una intervención indirecta donde los objetivos abarcan la transformación o la reformulación de la enseñanza.

Es alármate leer en Arsitimuño, A y De Armas, G, (2012) los índice de repetición de los estudiantes matriculados en la educación media baja. Uruguay registra el peor porcentaje de repetición de la región (América Latina y el Caribe) con un 19%. El sistema educativo Uruguayo registra indicadores que superan ampliamente el 12, 4% promedio de África Subsahariana, quedando solo por debajo de Cabo Verde, Congo, Burkina Faso y Santo Tomé y Príncipe.

Evidentemente las prácticas y procedimientos que caracterizan a la educación media de cada país, su singularidad, imposibilita utilizar la estadística como único elemento para comparar sistemas educativos, de todas formas, es importante incluir en el análisis un registro estadístico de la gravedad de la problemática. Siguiendo con De Armas, G y Arsitimuño, A (2012), 1 de cada 4 países han eliminado la repetición de los sistemas educativos, dato que puede exigir una revisión de la repetición como práctica, pero que no invalida el hecho de identificar a Uruguay formando parte del 5% con peor promedio de repetición de los 150 países examinados; dato alarmante de la situación educativa del país.

Destacar estos porcentajes de repetición es de suma importancia debido a su fuerte asociación con los procesos de abandono de la educación media. Considera Martínez, F (2009) que la repetición es un poderoso predictor del interés de los adolescente sobre la educación y uno de los más poderosos de la deserción posterior. Mann, H (Citado en Martínez, F, 2010) describe que la probabilidad de abandono llega a un 50% si el estudiante repite un año, llegando al 90% si el estudiante repite dos años. Cifras que hacen considerar cada vez más la atención a las condiciones de riesgo que instalan al adolescente en una situación de vulnerabilidad con respecto a la exclusión educativa, ponderando el aspecto preventivo que requiere la problemática.

Para realizar una intervención preventiva, algunas de las preguntas a formularse serían: ¿Cómo identificar cuáles son los estudiantes en estado de vulnerabilidad? ¿Con qué problemáticas se relaciona su vulnerabilidad?, ¿Cuáles pueden ser abordadas en grupo y cuáles individualmente?, ¿Qué modalidad de intervención sería la más adecuada para cada estudiante?, ¿Qué prácticas han sido exitosas en otros países?, etc.

Fernández, A (2008):

Pensar las cuestiones a indagar como campos de problemas atravesados por múltiples inscripciones: deseantes, históricas, institucionales, políticas, económicas, etc. Implica un doble movimiento conceptual que abarca el trabajo sobre las especificidades de las diferentes dimensiones involucradas y –al mismo tiempo- su articulación con múltiples inscripciones que la atraviesen. (p, 28)

Desde Fernández, A (2008), pensar la desafiliación es identificar los tipos de inscripciones y la forma en que impactan sobre los estudiantes. La monografía se centra en la subjetividad del alumno e incluye alguna de las dimensiones de la problemática; el recorte temático y la extensión del formato imposibilitan hacer un análisis sobre la articulación de las distintas dimensiones.

Pensar como un campo de problemas la desafiliación, implica la identificación de los vínculos que se establecen entre la trayectoria de vida y la trayectoria educativa del estudiante, es decir, las múltiples inscripciones y dimensiones que se atraviesan y coproducen los procesos de desvinculación.

Los procesos de desafiliación particularizados en caminos educativos de estudiantes que no se matriculan, son el objetivo de políticas que actúan sobre la problemática de la deserción. Identificar los distintos fenómenos que maquinan el abandono, es decir, las condiciones de producción de la desafiliación, serían los procesos a trabajar con el fin de modificar el terreno, abordando las zonas de vulnerabilidad que potencian el abandono; de lo contrario, es frecuente caer en el error de hacer foco y realizar un esfuerzo exclusivo sobre los estudiantes desafiados, perdiendo de vista los alumnos que están viviendo un proceso similar, sin llegar a hacer efectiva la desafiliación.

La desvinculación de los estudiantes está conectada con múltiples procesos heterogéneos, la repetición, es solo uno de los acontecimientos que potencian el fenómeno, el propósito de este ejemplo es destacar una de las conexiones que presionan hasta llegar al evento objetivo de la no matriculación.

Plantear estrategias para intervenir la desafiliación exige una acumulación de prácticas en diferentes planos y territorios, brindando la mayor amplitud posible para lograr que los procesos de desvinculación activos en cada uno de los estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa, sean detectados de forma precoz.

Rodríguez, J (2004) hace una delimitación de cuatro planos y sus componentes para analizar los conflictos en el ámbito educativo. Permite mapear de forma extensa las dinámicas y los actores que se ponen en juego a la hora de pensar las diferentes conflictivas. Primero Rodríguez, J (2004) define el plano organizacional, donde se pueden visualizar los conflictos sectoriales, los conflictos salariales y los del proyecto educativo. Luego el plano cultural, donde se producen los conflictos comunitarios y los conflictos identitarios. Posteriormente el plano pedagógico, es decir, conflictos en el diseño de los planes, equipos de trabajo y dispositivos de control. Por último, el plano de los actores, donde estallan los conflictos dentro de los grupos y/o subgrupos, de la familia y de los individuos.

La descripción de Rodríguez, J (2004) es útil para especificar los planos que se encuentran en relación durante el desarrollo de la monografía. Evidentemente todos los planos y componentes están vinculados, mi recorte en particular, pone énfasis en la relación del plano cultural (los conflictos identitarios) con el plano pedagógico y el de los actores.

Castoriadis, C (Citado en Fernández, A 2008):

La noción de imaginario social alude al conjunto de significaciones por las cuales un colectivo –grupo, institución, sociedad- se instituye como tal; para que como tal advenga, al mismo tiempo que construye los modos de sus relaciones sociales - materiales y delimita sus formas contractuales, instituye también sus universos de sentido. (p, 39)

Estos organizadores de sentido se accionan en las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos, padres, directores, personal y todos los actores que transiten los espacios educativos. Para trabajar los procesos de exclusión de la educación media, es necesario pensar los sentidos insertos en los acontecimientos que provocaron estas conductas.

Corea, C (2005) habla de la discordancia que se genera en el aula ante el encuentro de dos subjetividades que funcionan con lógicas contradictorias. Subjetividades que son, producto/productor de dos dispositivos con velocidades, objetivos y prácticas diferentes. “la subjetividad es la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo” (p. 48), es decir,

cuando habla de la subjetividad pedagógica, habla de una subjetividad con memoria, interioridad, saber y concentración. Para poner en funcionamiento la memoria y la conciencia, la situación de clase requiere la disposición del cuerpo del alumno con el foco de atención en el docente, sin comunicación horizontal. El dispositivo mediático produce subjetividades en las antípodas del discurso académico, por ende exige: desconcentración, imagen, velocidad, exterioridad, estímulo y no memoria, básicamente se restringe a la percepción.

Construimos un cuerpo que le resulta imposible habitar un mundo donde las lógicas que componen las subjetividades pedagógicas son padecidas, resulta un ambiente hostil para un gran porcentaje de estudiantes que no disfrutan del espacio aula, ya que le demanda un gasto energético sin ningún reporte de placer.

Corea, C y Lewkowicz, I (2005) definen uno de los modos en que se configuran las subjetividades contemporáneas producidas por los entornos informacionales. “Las dos figuras de saturación son los hiperkinecticos y los aburridos, dos efectos distintos y complementarios de la saturación mediática” (p. 69)

La posibilidad de diálogo entre los dos discursos (mediático y pedagógico) existe, pero demanda una transformación. Como explica Corea, C y Lewkowicz, I (2005) pensar el síntoma, es pensar un desacople entre dos discursos. La figura docente sosteniendo el discurso pedagógico y el estudiante sosteniendo el discurso mediático; dinámicas que entran en conflicto y requieren de un acercamiento vehiculizado por la transformación de ambas subjetividades.

Para lograr movilizar este paradigma de aula, las prácticas docentes deben ser transformadoras de espacios estructurados previos al encuentro, “para que su práctica educativa sea acorde con las exigencias de las nuevas circunstancias históricas” (Ander-Egg, E, 2005, p. 45). Desde su lugar de poder, lograr extenderse hacia nuevas formas de relacionarse con los alumnos y con su quehacer docente. “un educador cumple su función cuando es capaz de animar, infundir vida, movilizar, sembrar ilusiones” (p, 49). La innovación de la figura a crear requiere de la fusión de sus propias características con las formas posmodernas de entender el relacionamiento, el entretenimiento y el conocimiento.

Para no producir climas tediosos, el docente debe atraer la atención desde cualidades que no sostengan la autoridad como forma de dominación, para así,

habilitar el diálogo e identificar las dinámicas de grupo que requieran de una estrategia singular de abordaje.

No se puede pensar el grupo sometido al docente, cuando digo sometido hago referencia a la concepción por parte del profesor sobre la programación del aula. Contemplar y adaptarse a las formas de relacionamiento, los límites y las modalidades de comunicación, es decir, a los componentes que regulan la empatía, el aprendizaje y el rendimiento que se producen en cada encuentro. La singularidad del grupo, va a exigir una flexibilidad en la aplicación de los programas establecidos para cada materia y sus tiempos de ejecución, es decir, los aspectos formales del curso.

“Crear interés, motivar, no pasa principalmente por el uso de métodos o técnicas, sino por hacer pasar a los niños/niñas y adolescentes por experiencias educativas que “enganchen” con el mundo de ellos” (Ander-Egg, E, 2005, p. 109)

La posibilidad de acoplarse a los modelos que hoy dominan en la comunicación mediática, es la forma de adquirir modalidades intensas y creativas de relacionarse con los adolescentes; esta posibilidad, está vinculada a la confianza que depositen los estudiantes en el docente y en el proyecto educativo

Las actitudes y no los conocimientos técnicos o las habilidades del docente son el factor determinante. Para un dialogo autentico se necesita de un fuerte componente de empatía, y en la base de ambos esta la capacidad de escucha. (Ander-Egg, E, 2005, p. 136)

Kaplún, G (2008) describe los discursos docentes que hablan de un desinterés por parte de los alumnos relacionado a la actitud para el aprendizaje, y los alumnos enuncian un desinterés por parte de los profesores en cuanto al que hacer docente. Estos discursos fijan los roles de los sujetos que los enuncian, así como también fijan a los sujetos enunciados. Discursos que incorporan un monto de impotencia a la relación, desgastan los vínculos establecidos e influyen las percepciones futuras.

Estudiantes que los profesores sienten como imposibles de acceder, de dialogar, que no pueden estar en un ambiente de clase en sintonía con la misma; son una población de riesgo para el abandono, estos estudiantes serían el objetivo de intervención para su sostén.

Fernández, A (2008) habla de significaciones que componen los universos de sentido del imaginario colectivo, diversos núcleos que laten en distintas

intensidades se encarnan en escenarios singulares donde se activan y prefiguran representaciones. Según Fernández, A (2008) distinguir y puntualizar insistencias como práctica busca la repetición de discursos que pueden hacer visible estas latencias.

Significaciones molares que invalidan las producciones singulares, la diversidad e instauran verdad, niegan realidades y exponen discursos aptos para la descripción de los hechos. El problema con estas latencias, no es solo el hecho de invisibilizar la diversidad sino que no permiten la proyección a futuro, dejan nula la posibilidad de cambio y con ello la transformación de situaciones estereotipadas.

Para continuar en esta línea de análisis, es pertinente hablar de subjetividad, de procesos de subjetivación, identidad, modos de estar en el mundo.

Reguillo, R (Citada en Kaplún, G, 2008) “estamos ante una heterogeneidad de actores – que se constituyen en el curso de su propia acción-, y prácticas que se agrupan y se desagrupan en micro disidencia comunitarias” (p, 117)

Kaplún (2008) brinda coordenadas para pensar los mundos juveniles. Hace una recopilación de otros autores para describir los procesos de subjetivación. Explica como las subjetividades adolescentes se agencian a las construcciones sociales; se componen a partir de elementos como el origen étnico, el género, los ingresos, la edad, los símbolos y signos, las prácticas y formas de sociabilidad, la visión de mundo, el proyecto y la propuesta de acción, para luego definir el sentido de identidad y pertenencia.

Deleuze (1980):

Luego del punto de subjetivación deriva el sujeto de enunciación, en función de una realidad mental determinada por ese punto. Y del sujeto de enunciación deriva a su vez un sujeto de enunciado, es decir, un sujeto atrapado en enunciados conformes a una realidad dominante (p. 133)

La propuesta de Deleuze (1980) es útil para pensar la subjetividad como dispositivo que interactúa con la institución educativa, haciendo posible o no el tránsito por la misma. El sujeto enunciado, en este caso, es aquel adolescente que construye su identidad plegado a los significados que le son proyectados por familiares, docentes y referentes; los distintos espejos que construye y que le permiten al estudiante componer su imagen en base a los enunciados que lo refieren como alumno y futuro trabajador. Haciendo foco en los vínculos que establece el estudiante, en los enunciados que producen los distintos territorios que transita, se puede hacer visible los diferentes acontecimientos que marcan la

subjetividad, los procesos de subjetivación que transforman la subjetividad conectándola o no con el dispositivo académico.

“Las consignas o los agenciamientos de enunciación en una sociedad determinada, en resumen, el ilocutorio, designa esa relación instantánea de los enunciados con las transformaciones incorporales o atributos no corporales que ellos expresan” (Deleuze, G, 1980, p. 86)

Los agenciamientos de enunciación que se componen con determinados estudiantes limitan su potencia, producen estas transformaciones incorporales capturando su capacidad de fuga. No habilita el desempeño como estudiantes sus rasgos identitarios debido a las transformaciones incorporales que sufren estos cuerpos, a los atributos no corporales que ellos expresan.

Este proceso que describe Deleuze (1980) nos habla del plegamiento de la realidad mental sobre la realidad dominante. Los puntos de subjetivación, la construcción de un sujeto de enunciación y el posterior sujeto enunciado es el proceso que, conforme a la realidad dominante de estos estereotipos identificados por Kaplún (2008), capturan al sujeto atrapado en discursos de impotencia.

Kaplún, G (2008):

Condición social y opciones estéticas juegan un papel central entonces en estas cartografías, con una presencia menor de lo político. Pero junto a ello aparece un analizador clave que es el de las trayectorias y proyecciones. Particularmente la visualización del “de dónde vengo y a donde voy. (p. 99)

La noción de imaginario social de Fernández, A (2008) es una herramienta efectiva a la hora de analizar los grupos de pertenencia que construye el sujeto, los universos de sentidos que instauran esos colectivos y que pueden ser trabajados con el objetivo de incluir el tránsito educativo como parte del proyecto de vida.

Deleuze (1980):

Una función de biunivocización, de binarización. Esa función presenta dos aspectos: la máquina abstracta de rostridad, tal como está compuesta por agujero negro pared blanca, funciona de dos maneras una de las cuales concierne a las unidades o elementos, la otra a las opciones. (p. 82)

Estas conceptualizaciones de Deleuze (1980) son útiles para realizar una descripción de los procesos y acontecimientos que se producen en el encuentro entre el mundo estudiantil y el alumno.

Deleuze (1980) conceptualiza la máquina abstracta como un dispositivo que efectúa sobre un otro cualquiera, dos funciones; la primera divide los elementos y

los pone en relación de jerarquías. La segunda función es la que genera una respuesta selectiva, es decir, juzga si el otro se ajusta o no. La máquina es un componente de las subjetividades que tiene la función de jerarquizar y seleccionar, dependiendo del contenido que componga esta máquina, ella va a establecer particiones y dualidades para seleccionar y ajustar.

Deleuze (1980):

La máquina rechaza continuamente los rostros inadecuados o los gestos equívocos. Pero solo a tal nivel de elección. Pues sucesivamente habrá que producir variaciones - tipo de desviaciones para todo lo que escapa a las relaciones biunívocas, e instaurar relaciones binarias entre lo que es aceptado en una primera opción y lo que solo es tolerado en una segunda, en una tercera, etc. (p. 182)

Debido a estas dos funciones de la máquina abstracta de la rostridad, el adolescente puede quedar capturado por la biunivocización y la binarización, dejándolo identificado ante la mirada ajena y su propia mirada como un posible desertor de la educación media. Clasificación que captura los sentidos que significan la trayectoria de los estudiantes a partir de un prototipo de alumno que deserta, produce percepciones que significan un perfil de estudiante en situación de riesgo.

Se puede conectar las funciones de la máquina abstracta con las categorías que mapea Kaplún (2008), conformando y confirmando ese pliegue entre realidad dominante y realidad mental. Se instauran puntos de subjetivación a partir de los cuales el joven construye su identidad y se actualizan en los vínculos que establece consigo mismo y con el mundo estudiantil.

Perfiles estereotipados a deconstruir por los actores institucionales. Es posible que exista un gran porcentaje de acierto entre la continuidad del estudiante y el perfil construido, el objetivo es realizar el abordaje de estos estudiantes para desarticular las significaciones que obturan la posibilidad del proyecto educativo.

”de todas formas te han reconocido, la máquina abstracta te ha inscrito en el conjunto de su cuadriculado” (Deleuze, D, 1980, p. 182).

Es así, como en el juego de miradas del profesor y del alumno, en el vínculo, se ejerce un tipo de violencia sobre los actores por discursos que obturan el despliegue de las capacidades, tanto del alumno como del profesor. Este tipo de vínculo no se da exclusivamente entre docente y estudiante, puede ser un patrón común para las relaciones que establezca el joven.

Es la violencia de estas percepción las que anulan al estudiante: “Más que poseer un rostro nos introducimos en él” (p. 183), rostro que no permite desplegar el deseo en diversos territorios adaptados para el aprendizaje.

Rodriguez, J (2004):

Las identidades consistentes, permitiría ser la matriz por la cual se produce un campo de subjetivación, territorios existenciales, que permiten una polifonía de sentidos. Dicha polifonía, es un nodo de red, que provoca la apreciación que los agentes pueden tener de las instituciones que lo rodean; muy cercanas o lejanas. (p. 65)

El docente, según su propio criterio de selección, tiene claro que estudiantes que pueden llegar a fin de año con el curso salvado y los que no; a su vez, el estudiante imagina desde un principio qué materias pueden ser aprobadas y cuáles que no. Identifico en estas situaciones de predicción, el lugar clave donde posicionar una intervención que desarticule los procesos de decodificación que se dan en el espacio educativo. Revertirlos puede generar cambios en la autopercepción del adolescente y la percepción del docente sobre las posibilidades futuras. Primer paso para abrir los caminos educativos del estudiante.

Dispositivos colectivos producen territorios de existencia, núcleos de identidades consistentes. Según Rodríguez, J (2004), estos núcleos sujetan la subjetividad del estudiante, que no proyecta sentido al centro educativo como espacio para potenciar sus capacidades, alineado a su proceso deseante.

El proceso de construcción de la identidad del sujeto requiere de plataformas (dispositivos) que movilicen al individuo para desafectar impresiones ajenas sobre su continuidad educativa. En esa estrecha relación que tiene la educación con las posibilidades laborales, debería existir un encuentro que ponga en funcionamiento una máquina ensamblada a la subjetividad, cuestionadora de su deseo y sus posibilidades en el mercado laboral etcétera.

Lograr que el sujeto carente de proyecto educativo se cuestione sus decisiones a partir de una búsqueda de sus motivaciones, apropiándose de sus caminos educativos e informándose al máximo sobre las posibilidades educativas y laborales.

Corea, C y Lewkowicz, I (2005) “El aprendizaje no está asegurado en la transmisión sino en las operaciones responsable que hace el alumno con las herramientas que se le ofrecen” (p. 77)

Sería una plataforma que conecte el deseo con los territorios que el estudiante elija transitar, no de forma impulsiva sino de forma reflexiva; donde las decisiones sean a partir de un trabajo responsable sobre su futuro. Las diferentes experiencias a través de encuadres móviles (grupos heterogéneos, procesos individuales e inclusión de diversos actores) funcionan como fábricas de creación semióticas, que impulsan a los estudiantes a construir la experiencia educativa como posibilidad de futuro.

Corea, C y Lewkowicz, I (2005)

Lo que la institución no puede, el agente institucional lo inventa; lo que la institución ya no puede suponer, el agente institucional lo agrega. Como resultado de esta dinámica, los agentes quedan afectados y se ven obligados a inventar una serie de operaciones para habitar las situaciones institucionales. Si el agente no configura activamente esas operaciones, las situaciones se vuelven inhabitables. (p. 106)

En esta coyuntura se impone el desborde, exige en exceso al personal, supera la docencia entendida como trasmisión de saberes, supera al alumno entendido como receptor y reproductor.

Los actores institucionales son presionados a dar un plus; un extra por parte de los alumnos, auto exigencia de los docentes para hacer de ese espacio, un espacio de contagio y de encuentro hacia un objetivo deseado. Grupos con las características mencionadas son visualizados como islas de empatía, sustentados en la posibilidad de que un docente en particular funcione de forma positiva en el encuentro con los estudiantes. La búsqueda y la identificación de estos acontecimientos son hechos que pueden ser utilizados para re conceptualizar el aula como territorio de aprendizajes académicos.

Ante la falta de sentido que habla Kaplún (2008):

Se vive como una simulación, un como si: el docente hace como si enseñara, los estudiantes hacen como si aprendieran. Ambos saben que nada de eso está sucediendo. Entre timbre y timbre no hay realmente ninguna enseñanza y ningún aprendizaje. (p. 111)

La pregunta a formularse sería ¿qué sentidos son los más propicios para generar experiencias de cohesión con los alumnos?. Procesos de subjetivación que aporten al relanzamiento de la educación como desarrollo de la potencia, expansión del territorio, posibilidad de un futuro. Ante la carencia de estos significados emparentados con la trayectoria educativa, la institución debe crear vías para que los estudiantes puedan expandir sus territorios académicos, transformar su quehacer, su sentir y pensar vinculado a la práctica educativa.

Corea, C y Lewkowicz, I (2005) hablan sobre un medio donde la subjetividad se impregna de las dinámicas del mercado, por ende, exigen de las relaciones y los proyectos, la confianza al igual que lo exige el mercado de sus vínculos, de sus transacciones y de sus procesos financieros. Esta confianza compone los vínculos cuando los individuos comparten un proyecto común, cuando los actores comparten mundos de significación, en este caso, significan a la educación como posibilidad y no como simulacro.

Según Arsitimuño, A y De Armas, G, (2012):

Las escuelas inclusivas estarían caracterizados por una fuerte personalización en los vínculos, acuerdos sobre la importancia de los aprendizajes, el dialogo como instrumento de disciplinamiento, la prevención de los conflictos con arreglos institucionales concretos y un permanente acompañamiento de los adolescentes en riesgo de fracaso escolar (p, 16)

Instituciones que favorezcan este modelo de funcionamiento, de ambientes y significados comunes que solidifiquen y brinden la confianza en el proyecto; liceos pensados para ser organizaciones vivas y no ladrillos, programas académicos y roles. Una institución con una postura activa en relación a su población estudiantil, que logre hacerse cargo (sin saturar roles) no solo del aprendizaje académico sino también del camino educativo de los estudiantes.

Los distintos actores que construyen la institución son las herramientas que efectivizan estas prácticas, no exclusivamente desde un grupo multidisciplinario (que maneja herramientas aptas para trabajar distintas problemáticas) sino desde un auxiliar de limpieza cercano a los alumnos, desde los docentes, es decir, desde cualquier actor institucional.

A través de la formación de un vínculo personalizado que sirva como herramienta alineada con el proyecto educativo, se teje la red de sentidos compartidos.

Arsitimuño, A y De Armas, G (2012) hablan de ambientes que favorecen el sostén del estudiante en el sistema educativo desacelerando la desafiliación. Dentro de estos ambientes se encuentra una descripción de un clima: “ordenado sin ser rígido, tranquilo sin ser opresivo” (p. 104).

Bryk, A y Driscoll, M (Citados en Arsitimuño, A y De Armas, G, 2012), describen las instituciones con “Un fuerte compromiso de los docentes con la escuela, un clima disciplinario claro y justo y la tutoría de los estudiantes guiada por una ética del cuidado.” (p., 105). Arsitimuño, A y De Armas, G (2012) detallan “un

clima organizacional como el trasfondo de sentidos compartidos. Las tradiciones culturales, las solidaridades grupales y componentes de identidad” (p. 105). Todas las características que mencionan los autores, son características de las Instituciones que experimentan menor desafiliación.

La posibilidad de crear sentido, se encuentra como explica Kaplún (2008) en desbloquear la posibilidad de pensar el futuro. Este factor es vital para poder trabajar la trayectoria de vida del adolescente. Los sentidos a crear parten de la visualización de la institución como una oportunidad, como organización que impulsa al joven en su camino académico, momento donde comienza a decidir sobre su futuro laboral.

Percibir una institución donde la posibilidad de elegir existe, no una institución sin sentido, devaluada, productora de sensaciones de impotencia. Aquí es donde se hace fundamental el acompañamiento, imprescindible si queremos tener en cuenta una población adolescente que no tiene los andamiajes vinculares necesario para sostener el proyecto educativo.

Desarticular las lógicas que operan a través de la falta de esperanza y futuro, la frustración del camino por la institución secundaria sin la construcción de un proyecto educativo. La posibilidad de abrir el mundo del adolescente que hoy está encerrado en celdas donde lo ético estético lo excluye o lo incluye sin que él pueda apropiarse del proceso educativo.

Para darle sentido al espacio académico es necesario que el estudiante incluya la subjetividad pedagógica descrita por Corea, C y Lewkowicz, I (2005). Logre trabajar, acompañando, esos aspectos de su identidad que bloquean su proyección a futuro como estudiante. Apropiarse del proceso educativo por parte del alumno, es lograr que sea consciente de la importancia de sus decisiones y conductas dentro y fuera del aula, logrando hacerse cargo de la responsabilidad con la que debe de tomar su paso por secundaria.

Prácticas que re - organicen el espacio educativo, dejando la posibilidad de crear nuevas formas de comunicación, nuevos vínculos amparados en un marco institucional que promuevan espacios para trabajar los sentidos que boquean la producción de nuevas formas de relacionamiento con la institución educativa.

Liceos con tutorías apunta a identificar, captar, sostener y potenciar las subjetividades adolescentes. Lograr un aumento en el rendimiento académico y una reducción en la desafiliación. La capacitación docente sumado a la incorporación

del equipo técnico, permite generar un soporte para el estudiantes en su tránsito por la institución.

Las tutorías son espacios "de estudio y acompañamiento" (CES, 2012, p.1) para estudiantes que presentan algún antecedente de riesgo en la continuidad educativa. Los espacios no tienen como meta completar las tareas que el estudiante no puede realizar, sino que apuntan a fortalecer el rendimiento académico para potenciar sus capacidades, y así, desarrollando estrategias particulares con los alumnos consolidar su quehacer académico.

La construcción de un perfil de estudiante en situación de vulnerabilidad educativa, permite realizar una evaluación del riesgo de deserción. El vínculo personalizado con los referentes de tutorías, posibilita la detección precoz de las posibles problemáticas que afectan el rendimiento educativo del adolescente; de esta forma, el trabajo en red con los actores de la institución u organizaciones externas son estrategias que incorpora el liceo ante situaciones que afectan el rendimiento de los estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa y social.

Los criterios que define el proyecto para la derivación son ANEP (2012): antecedentes de repetición, asignaturas previas y/o participación en algún programa que este alineado con los objetivos que trabaja Tutorías (Aulas comunitarias y Tránsitos), los criterios formales de la derivación no excluyen la posibilidad de incorporar estudiantes que no cumplen los requisitos para la derivación, pero que se benefician con la asistencia a los espacios.

Es claro que el rendimiento académico de los estudiantes derivados presentan elementos de riesgos en la continuidad educativa, pero es un hecho que tutorías incorporan estudiantes que no cumplen estos requisitos, eligen participar del espacio con el motivo de potenciar su rendimiento.

Desde mi experiencia en los talleres de Compromiso Educativo, es de gran importancia que estos grupos estén conformados de la forma más heterogénea posible, de esta manera, el espacio, puede funcionar como punto de subjetivación para los estudiantes que no tienen incorporada la subjetividad pedagógica.

La presencia de estudiantes que no cumplen con los requisitos para la derivación, implica no conceptualizar al espacio como un salón para los estudiantes con mal desempeño, sino el fortalecimiento del rendimiento académico a partir de la mutua cooperación de los estudiantes.

La multiplicidad de realidades estudiantiles y el dialogo entre ellas en busca de una perspectiva a futuro, puede dar solidez a un acompañamiento semanal de los estudiantes donde se trabaje la subjetividad para poder integrar a sus territorios existenciales puntos de subjetivación asociados con el que hacer estudiantil

Los equipos multidisciplinarios (asistente social y/o psicólogos) que proporciona el programa brindan múltiples recursos, recursos complementarios para trabajar el fortalecimiento de las relaciones institucionales. La participación del equipo técnico en la vida institucional del liceo, puede generar movimientos que fortalezcan los vínculos que se establecen dentro de la institución. Incorpora la posibilidad de variar sus prácticas de abordaje y fortalecer los aspectos positivos que caracterizan a las instituciones. En definitiva, aporta diferentes herramientas para trabajar las demandas de los centros educativos.

Luego de la derivación, tanto el seguimiento y el apoyo académico personalizado como el seguimiento de la trayectoria de vida se posicionan desde un lugar preventivo. Identificar estas subjetividades para poder trabajar en otros aspectos que no son exclusivamente los curriculares, es un pilar de cualquier intervención sobre la desafiliación.

Acompañamiento que excede lo curricular, permite trabajar la subjetividad a través de actores institucionales con la formación pertinente para intervenir los aspectos vinculares del estudiante, por ejemplo, el vínculo con lo académico, con el que hacer estudiantil, con los docentes, con la familia, etc. Cualquier relación que pueda bloquear el rendimiento académico o cualquier otro aspecto de su trayectoria de vida.

"la posibilidad de que cada estudiante pueda pensarse en esa función y reconocer sus potencialidad". (CES, 2012, p. 1)

El trabajo de las tutorías no es exclusivamente académico, pone en la mira los aspectos vinculares y subjetivos del estudiante, los modos de habitar los dispositivos.

Las distintas problemáticas que atraviesan hoy las instituciones educativas, no pasan mayoritariamente por problemas de aprendizaje, la singularidad de cada caso exige a la institución la capacidad para integrar diversos recursos técnicos de intervención como una red de apoyo a estas subjetividades, red lo más amplia posible para sostener un acompañamiento personalizado. El asistente social puede

cumplir el rol de conector del estudiante con instituciones que puedan realizar un proceso de trabajo acorde a la o las problemáticas que padezca.

. Analizando los componentes de Compromiso Educativo, con la evaluación hecha por ANEP y el MIDES (2013) las becas permiten aumentar los ingresos de la familia o directamente los del estudiante, es una agregado para fomentar la motivación.

El fin de los espacios de referencia es el acompañamiento del estudiante a lo largo del año escolar: no a través de la estructura curricular, sino por medio de encuentros desestructurados que construyen semanalmente a partir de sus intereses en coordinación con los referentes.

El programa crea una figura denominada “Referente Par”, es un requisito excluyente ser estudiante de nivel terciario. Su función es coordinar los espacios de referencia, planificando e integrando los momentos de capacitación y reflexión con los demás referentes, articuladores y los docentes de la UDELAR.

Se trabajan temáticas como sexualidad, violencia, orientación vocacional, salud y otras temáticas propuestas por los estudiantes. Se fomenta la conexión con otros programas y organizaciones para seguir fortaleciendo su red de sostén educativa.

Una de las características del programa que visualizo más importante, es el acercamiento de la institución al estudiante, a la subjetividad de la persona matriculada en el liceo. El vínculo se personaliza a través de un acompañamiento que funciona de forma preventiva para hacer consciente las particularidades de las personas que transitan por la institución. Los estudiantes pueden visualizar al centro educativo como algo más que salones de clase, programas y funcionarios. Ese algo más, es el acercamiento a estudiantes más avanzados en la trayectoria educativa; estudiantes que compartieron su misma experiencia y de esta manera, en conjunto, pueden construir un espacio de aprendizajes útiles para su trayectoria de vida.

No solo la UTU o el liceo se acercan al adolescente, también el adolescente se acerca fortaleciendo el soporte que necesita, soporte que también necesita la institución. Los centros educativos se ven beneficiados por estudiantes de nivel terciario que incorporan una función y un nuevo espacio institucional.

Los Espacios de Referencia pueden ser integrados por todos los alumnos del liceo. Es evidente que los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad educativa son los más beneficiados con ese modelo de programa, la carencia de apoyo en la trayectoria educativa hace que los espacios de acompañamiento tengan un valor significativo en su proyecto de vida. La institución incorpora un dispositivo de gran importancia para actuar de forma preventiva las problemáticas, permite el establecimiento de lazos cercanos a través de figuras novedosas como son los referentes pares.

El aspecto preventivo es fundamental para lograr anular o reducir la violencia del impacto de las conflictivas que puedan sufrir los estudiantes. Los encuentros periódicos con los adolescentes en contacto con figuras que visualicen como cercanas y de confianza, resulta de gran valor para la detección precoz de las problemáticas que puedan padecer. El trabajo en red con actores institucionales, con programas que aborden la problemática, con talleres en los espacios de referencia o simplemente a través de la experiencia y la palabra son prácticas que pueden fortalecer su red de contención (siempre en relación a la magnitud de la problemática, teniendo en cuenta las herramientas que maneje el Referente).

La prevención y el desarrollo de circuitos de apoyo por parte del liceo, transforma aspectos de la institución pasiva y fría, integrando un perfil activo a su funcionamiento; características que benefician a todos los actores de la institución (principalmente a los estudiantes). Modifica las actividades de los centros de estudios; integra funciones, roles y dinámicas de apoyo al estudiante. “Lo que la institución no puede, el agente institucional lo inventa”. (Corea, C y Lewkowicz, I, 2005, p. 105). Cuando mencionaba el exceso por parte de los profesores, este tipo de programa permite no continuar delegando tareas de apoyo en docentes saturados. Institucionalizar estos espacios, genera estrategias para el apoyo en problemáticas concretas (trabajo en red) y de esta forma, indirectamente, aliviando la tarea docente.

En diciembre de 2013 se presentó el balance de Compromiso Educativo para el periodo 2011 – 2012. Se hicieron públicos los resultados de la evaluación realizada en conjunto por ANEP y el Ministerio de Desarrollo Social (ANEP – MIDES, 2013). Contiene consideraciones en cuanto al desempeño del programa en los centros educativos y sobre sus diferentes componentes.

En los dos primeros años de funcionamiento del programa, cuenta con el respaldo de la evaluación cuantitativa. (ANEP – MIDES, 2013). Desde los resultados

estadísticos, los estudiantes que participaron en compromiso educativo tuvieron mejores resultados de aprobación, de inasistencia y de matriculación al año siguiente que los estudiantes que no participaron del programa, (tanto en Educación Secundaria como en Educación Técnica Superior). Los estudiantes con extra edad que participaron del programa tuvieron considerablemente mejores resultados de aprobación y continuidad que los estudiantes que no participaron.

Pasando a los datos cualitativos del análisis del desempeño del programa, se visualiza que los espacios de referencia no tienen ni la difusión necesaria, ni el apoyo necesario por parte de los docentes para el crecimiento e instalación definitiva de los mismos. El espacio no ha sido generalizado a los estudiantes del centro educativo.

Se nota un afianzamiento del programa con el paso de los años a través de la disminución de los prejuicios por parte de los actores institucionales y también por el descentramiento del componente beca como el referente del programa. La beca no tuvo un resultado homogéneo en la evaluación, pero fue valorada positivamente en cuanto al beneficio para los estudiantes en vulnerabilidad social y como aspecto motivacional. Por parte de los estudiantes, existe un 90% de aprobación sobre la beca y un 75% en cuanto a los criterios de designación según el balance realizado por ANEP y el Ministerio de Desarrollo Social (2013).

Los espacios de referencia tuvieron diferente inserción en los centros, en general se afianzan en el segundo año. Los contenidos varían dependiendo de los referentes y estudiantes que asisten.

Los aspectos negativos que emergieron sobre los espacios de referencia fueron: un escepticismo sobre el programa desde algunos actores, problemas de infraestructura, poca participación de los no becados y demanda de los referentes de más capacitación. Los acuerdos sumaron importancia, llegando a ser vistos como el pilar del programa implicando a diversos actores para el cumplimiento de los objetivos.

Mi experiencia concuerda con la parte cualitativa de la evaluación. Durante el acompañamiento de los espacios de referencia tuvimos problemas de difusión, problemas de infraestructura y la asociación de los becados al espacio como una imposición. En el centro educativo funcionaban dos espacios de referencia con un total (variable en el transcurso del año) de 25 estudiantes. Una población muy baja

pero equilibrada con la cantidad de referentes pares, aproximadamente 6 distribuidos en dos grupos de tres.

Los resultados de la evaluación 2011-2012 de ANEP y el Ministerio de Desarrollo Social (2013) son alentadores en varios sentidos, centrándome en el espacio de referencia, encontrar un dispositivo que apoye a los estudiantes en vulnerabilidad social y educativa fortaleciendo el vínculo con el sistema educativo, con datos estadísticos de su aporte, permite trabajar sobre los aspectos positivos del programa; de esta forma extenderlo haciendo hincapié en los componentes que dieron resultado en las instituciones. En paralelo a este movimiento, se deben de buscar formas de modificar las características del programa que dificultaron su desarrollo.

Compromiso Educativo y Liceos con Tutorías tienen como fin sostener a los estudiantes en la educación media potenciando su rendimiento académico, su trayectoria educativa. Comparten sus objetivos pero intentan llevarlo a cabo por vías diferentes.

Compromiso educativo busca potenciar un grupo de estudiantes coordinados por estudiantes. Desde esta perspectiva, construye un espacio sin jerarquías, sin evaluación. Un espacio a crear por los integrantes del grupo, guiados por varios referentes que intentan articular los contenidos con herramientas que les suministran el programa.

Tutorías proporciona contenidos académicos y estrategias para mejorar el rendimiento del estudiante, desarrolla un vínculo personalizado y permite identificar las potencialidades y las herramientas necesarias para fortalecer su trayectoria académica. Compromiso educativo apunta a fortalecer los aspectos vinculares del adolescente haciéndolo cargo de un espacio en permanente construcción. Tiene como objetivo acompañar la trayectoria de vida y educativa para potenciarla desde los aspectos subjetivos del estudiante y no en relación directa con los contenidos curriculares.

Fernández, A (2008):

En síntesis, para que un colectivo invente nuevos modos de acción, es necesario que desborde la lógica representacional en la que transcurre la representación de lo instituido y que en crescendos de intensidad, en el entre- algunos o en el entre- muchos, se desconecte lo que estaba unido y se agencien conexiones impensadas; así, en lógica de multiplicidad, las latencias magmáticas de los imaginarios sociales y las potencias de los cuerpos accionando otras modalidades de prácticas, hagan posible líneas

de fuga a las territorializaciones establecidas y rizomáticamente inventen, imaginen, deseen y configuren otros existenciarios. Es decir, habiten hoy, de otro modo, los espacios por donde transcurren sus vidas. (P.295)

Deconstruir mediante talleres las lógicas que operan esas realidades es una de las oportunidades que existen para generar cambios en la educación. La transformación de los espacios en pro de una nueva institución educativa tiene que vehiculizarse en grupos que hagan efectivas estas nuevas prácticas. Una transformación hacia una institución inclusiva no pasa exclusivamente por la semántica, o si, pero no solo desde la palabra, no solo en talleres donde pueden sucederse procesos de transformación. Procesos de transformación también se generan desde aumentos presupuestarios, desde mejoras salariales y edilicias, desde espacios de formación docente, desde espacios de encuentro de la comunidad educativa, desde la participación activa de los adultos significativos en el liceo y en sus casas.

Deleuze (1980), utiliza el término cabezas buscadoras; lo trae de los cohetes que tienen un dispositivo para modificar la trayectoria hacia un objetivo. La posibilidad de pensar al adolescente como este cohete que describe Deleuze, puede disparar la tarea de realizar acciones que atraviesen estos puntos estancos de subjetividad y estos muros de significación que vuelven al adolescente impotente en relación a “su destino”, capturado en la frontera de su identidad a fuerza de una violencia significativa que lo encuadra.

Reconstruyendo la práctica que realice, nos encontramos con discursos de estudiantes que no habían tratado la temática del proyecto educativo, la proyección a futuro del mismo era nulo, el vínculo con la institución pasa por significados que no tienen relación con lo educativo. Podría ser pensada esta carencia de dialogo con lo educativo como una manifestación de riesgo para la continuidad educativa. En estos casos, es necesario comenzar una negociación con la temática, necesita iniciar un proceso de exploración relacionado con lo académico – laboral. Es a partir de esta necesidad que Compromiso Educativo y Tutorías en el Liceo favorecen la continuidad educativa, aportan componentes que carecen en la vida de los estudiantes y a las instituciones educativas.

Kaplún, G (2008)

Se trata entonces de construir la identidad escolar ayudando a los jóvenes a construirse. Y también a los adultos educadores. Hacerlos juntos es útil, porque los jóvenes nos adelantan los problemas de toda la sociedad. Nos anuncian la desesperanza que nos espera, pero también dibujan los caminos de la esperanza. (p. 188)

Sacudir estas mascararas que se hicieron rostro, la posibilidad de producir espacios diversos, múltiples y en multiplicidad, conformados por dispositivos pensados en forma de flujos para lograr que estos “estudiantes cohetes” puedan identificar objetivos en relación a sus procesos deseantes.

Rodríguez, J (2004) “alcanzar no un deseo arquetípico- antiguo-presentificado, sino construir un deseo inmanente pleno que libere el desarrollo de las potencialidades de cada una de las personas que integren estos conjuntos de trabajo” (p, 39)

En diferentes circunstancias, con distintos niveles de participación y frecuencia, la construcción de dispositivos funcionales al dialogo de los procesos educativos por parte de estudiantes, profesores, adscriptos y familiares es una manera de poder abordar la problemática de la desvinculación.

El choque constante en las relaciones que establece el adolescente con el mundo estudiantil pueden ser pensadas, transformadas y re utilizadas en pro de los movimientos que los preparen para la toma de decisiones de la forma más libre e informada posible.

Mi paso por Compromiso Educativo y el marco teórico trabajado me hace reflexionar sobre lo positivo de la conformación de colectivos heterogéneos, estos se transforman en agentes de cambio para la modificación de las realidades educativas de los participantes. Las subjetividades adolescentes, de por sí, se desterritorializan y territorializan a gran velocidad, no es un aspecto a transformar, es un factor a contemplar para ser utilizado a favor de las fuerzas que comprometan al individuo con su tránsito educativo. Estos cambios pueden generar puntos de subjetivación que compongan territorios existenciales donde el futuro educativo sea valorado.

Para finalizar, enumero las características institucionales que fomentan el sostén de la trayectoria educativa de los estudiantes, estos modelos de instituciones educativas cumplen un rol en la vida del adolescente que supera lo académico; la personalización en los vínculos, el dialogo como herramienta para manejar los aspectos disciplinarios, la prevención, el acompañamiento de los estudiantes en riesgo de fracaso escolar, un clima disciplinario claro y justo, un fuerte compromiso docente y un trasfondo de sentidos compartidos.

Compromiso Educativo y Liceos con Tutorías, incorporan al funcionamiento de las instituciones de educación media funciones esénciales para abordar la

desvinculación, asemejan su funcionamiento a los modelos de instituciones inclusivas que desaceleran la desafiliación.

El desarrollo del trabajo manifiesta la necesidad de institucionalizar al funcionamiento estándar de la educación media; las funciones, los roles y los espacios que proporcionan los programas educativos mencionados. Posibilita un desahogo de las funciones que hoy se delegan de forma informal en profesores, adscriptos o directores.

Es necesario un acompañamiento de parte de todos los actores institucionales, fomentando vínculos personalizados enmarcados en un acuerdo sobre la importancia de los aprendizajes. El dialogo y la prevención de conflictos para lograr los resultados educativos desde una institución activa, que se vincula con adolescentes y no exclusivamente con estudiantes. Este modelo de institución tiene que ser formadora y transformadora de universos de sentido donde la diversidad de los alumnos sea tomada como la posibilidad de realizar abordajes singulares que sostengan y potencien la trayectoria de vida de los estudiantes.

Kaplún, G (2008):

Allí suelen germinar y desarrollarse propuestas educativas de enorme creatividad, donde el cuerpo tiene un lugar que no es de la – pretendida – quietud escolar, donde el juego y la imaginación tienen un espacio, donde es posible construir relaciones educativas y sociales más igualitarias y creativas. (p. 149)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aristimuño, A y De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo: Unicef
- Corea, C y Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas Destruídas, Familias Perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre- textos.
- Fernández, Ana. (2008). *Lógicas Colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernandez, Tabare et al. (2010) *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC - Universidad de la República (Uruguay).
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Kaplun, G. (2008). *¿Educar ya fue?. Culturas juveniles y educación*. Montevideo:
- Rodríguez Nebot, J. (2004). *Clínica móvil. El Socioanálisis y la Red*. Montevideo: Psicolibros.
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Dirección Sectorial de Planificación Educativa. (2014). *Relevamiento de Programas Centrales y de los Consejos Desconcentrados*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/proyectos-y-programas>.
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Departamento de Investigación y Estadística Educativa y Ministerio de Desarrollo Social. Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo. (2013). *Evaluación del programa Compromiso Educativo 2011 – 2012*. Recuperado de <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/?p=719>

Uruguay. Consejo de Educación Secundaria. (2012). *Instructivo para el funcionamiento de Liceos con horas de tutorías y PCP*. Recuperado en https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2014/Marzo%2014/Instructivo_para_liceos_con_tutor%C3%ADas_y_PCP.pdf

Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Trilce.

BIBLIOGRAFIA

Albónico, G. (Comp.). (2010). *Otra voz en la Educación. El trabajo de los psicólogos en escuelas y liceos*. Montevideo: Psicolibros.

Ander-Egg, E. (2007). *Debates y propuestas sobre la problemática de la educación*. Buenos Aires: Homosapiens.

Aristimuño, A y De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo: Unicef

Behares, L; Fernández, A (2008). *Cuerpo lenguaje y enseñanza*. Montevideo: Universidad de la República (Uruguay)

Behares, L (2004). *Didáctica mínima, Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibro

Behares, L (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros.

Campos, B (2011). *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. Madrid: Wolters Kluwer.

Corea, C y Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas Destruídas, Familias Perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre- textos.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia*. Buenos Aires: Paidós.

- Dondo, G. (2010). *Aportes de psicoanálisis a la educación*. Montevideo: Psicolibros.
- Fernández, Ana. (2008). *Lógicas Colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernandez, Tabare et al. (2010) *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC - Universidad de la República (Uruguay).
- Fernández, A. (2011) *Evocar la falta la angustia y el deseo en el enseñante*. Montevideo: Psicolibros.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Giorgi, V., Kaplún, G. y Morás, L. (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo: Trilce
- Kaplun, G. (2008). *¿Educar ya fue?. Culturas juveniles y educación*. Montevideo:
- Klein, A. (2006). *Adolescentes sin adolescencia*. Montevideo: Psicolibros,
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Najmanovich D. (1995). *Redes, el lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- Nordan - Universidad de la República (Uruguay).
- Rodríguez Nebot, J. (2004). *Clínica móvil. El Socioanálisis y la Red*. Montevideo: Psicolibros.
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Dirección Sectorial de Planificación Educativa. (2014). *Relevamiento de Programas Centrales y de los Consejos Desconcentrados*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/proyectos-y-programas>.

Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Departamento de Investigación y Estadística Educativa y Ministerio de Desarrollo Social. Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo. (2013). *Evaluación del programa Compromiso Educativo 2011 – 2012*. Recuperado de <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/?p=719>

Uruguay. Consejo de Educación Secundaria. (2012). *Instructivo para el funcionamiento de Liceos con horas de tutorías y PCP*. Recuperado en https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2014/Marzo%2014/Instructivo_para_liceos_con_tutor%C3%ADas_y_PCP.pdf

Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Trilce.