

Guerra Oller, Julieta

**Adolescentes con trayectorias
escolares discontinuas: producción
de subjetividades en una escuela de
reingreso**

**Tesis para la obtención del título de grado de
Licenciada en Psicología**

Directora: Raffo, Carolina

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento- No Comercial 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Universidad Católica de Córdoba,
Facultad de Ciencias de la Salud,
Licenciatura en Psicología



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

Universidad Jesuita

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Proyecto de Sistematización de Prácticas

Contexto Educativo

“Adolescentes con trayectorias escolares discontinuas: producción de subjetividades en una escuela de reingreso”.

Autora: Julieta Guerra Oller. 41.625.176

Directora: Mgster. Carolina Raffo

2023

AGRADECIMIENTOS

Quisiera tomar este espacio para agradecer a todas las personas que me han ayudado en este camino tan largo y tan hermoso como lo fue mi carrera universitaria. En primer lugar, quiero agradecer a mi familia, sobre todo a mis padres, por siempre confiar en mí y por darme la oportunidad de estudiar lo que tanto amo, por alentarme a ser la mejor versión de mí, tanto como futura profesional como persona. Gracias por enseñarme el valor de la empatía y el compromiso como profesional de la salud y a jamás sentirme vencida ni aun vencida. Quisiera agradecer también a mi pareja por ayudarme a crecer, a nunca bajar los brazos, a mis amigas y a mí hermana, a todos ellos por acompañarme a lo largo de estos años y por vivenciar cada logro como si fuese propio. Gracias a mi terapeuta Luz, por acompañarme en todo mi proceso facultativo y siempre tener la palabra justa.

También, no quiero dejar de agradecer a todos los docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Córdoba, que me han brindado sus conocimientos y su sabiduría a lo largo de este trayecto, destacando principalmente a las docentes Esp. Romina Ardiles, Dra. Griselda Cardozo y Esp. Ana Silvia González.

A mi directora de Tesis, Lic. Carolina Raffo, a quien admiro como persona y como profesional, por siempre tenderme una mano cuando lo necesité, por dedicar su tiempo, su profundo amor y conocimiento hacia la Psicología. Gracias por tu dedicación, tu compromiso y tus palabras llenas de sabiduría.

Gracias a todos los miembros de la institución Nuestra Señora del Trabajo por haberme abierto las puertas tan acogedoramente y por permitirme ser parte, aunque sea por un breve

periodo, en la institución. Especialmente a la Lic. Verónica Ridolfi y a la docente Andrea por acompañarme y compartir sus conocimientos a lo largo de mis prácticas pre profesionales.

Finalmente, quiero destacar que sin todas las personas anteriormente nombradas no podría haber logrado este proceso, porque gracias a ellos y a mis ganas de seguir, de crecer como persona, como profesional y mi profundo amor por la Psicología nada de esto hubiese sido posible.

Cómo dice mi cantante y artista favorita “I gave my blood, sweat, and tears for this... you're on your own kid, you can face this”, di mi sangre sudor y lágrimas por esto... estás por tu cuenta ahora pero puedes enfrentarlo. Terminar una carrera universitaria y comenzar a proyectarse cómo psicóloga, da mucha incertidumbre y un poco de temor, pero no aguanto las ganas de comenzar a transitar por este camino. Gracias.

Índice General

ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS	8
1. INTRODUCCIÓN	10
2. CONTEXTO DE PRÁCTICA	12
2.1 EL ROL DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL: ENTRE EL AYER Y EL HOY	13
2.2 ENTRE DEBERES, DEMANDAS Y EXPECTATIVAS	14
3. CONTEXTO INSTITUCIONAL	17
3.1 HABLEMOS DE LA INSTITUCIÓN...	18
3.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN	20
3.2.1 PROYECTOS, INCLUSIÓN Y COOPERACIÓN	21
3.3 FACTORES SOCIO-CULTURALES Y SOCIO-ECONÓMICOS	22
3.4 ACUERDOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA	23
4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN	26
5. OBJETIVOS	28
5.1 Objetivo General	29
5.2 Objetivos Específicos	29
6. PERSPECTIVA TEÓRICA	30
6.1 ADOLESCENCIA	31
6.1.1 ADOLESCENCIAS Y SUBJETIVIDADES	33
6.2 LA ADOLESCENCIA COMO “ESTALLIDO” EN EL ÁMBITO ESCOLAR	35

6.2.1 LA ESCUELA CONTENEDORA DE LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN: “Entre lo que fué y lo que puede llegar a ser”	39
6.3 TRAYECTORIAS ESCOLARES DISCONTINUAS	42
7. MODALIDAD DE TRABAJO	46
7.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS SUJETOS	47
7.2 INSTRUMENTOS	47
7.3 CUESTIONES ÉTICAS IMPLICADAS	49
8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	52
8.1 RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO	53
8.1.1 TRAZANDO EL CAMINO HACIA LAS PRÁCTICAS	53
8.1.2 EL PROCESO DE SER PARTE	54
8.1.3 AYUDARLOS A PENSARSE, PROYECTARSE	56
8.1.4 CIERRE DE ACTIVIDAD. FINALIZANDO EL CAMINO DE LAS PRÁCTICAS	58
8.2 ANÁLISIS Y SÍNTESIS	60
8.2.1 TEJIENDO REDES	60
8.2.2 MAESTRO TUTOR: El puente que une diferentes calles	65
8.2.3 “¿PERTENECEMOS?. PRIMER TALLER	68
8.2.4 “¿CÓMO LOS MOTIVAMOS A AVANZAR?”. SEGUNDO TALLER	74
8.2.4.1 TENER UN FUTURO	77
8.2.5 HIJOS DE NADIE...	79
9. CONSIDERACIONES FINALES	84

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

1. A.E.C: Acuerdos Escolares de Convivencia.
2. D.I.P.E: Dirección general de Institutos Privados de Enseñanza.
3. P.E.I: Proyecto Educativo Institucional.
4. PPS: Prácticas Profesionales Supervisadas.

1. INTRODUCCIÓN

En siguiente escrito se presenta el Trabajo Integrador Final realizado en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas, de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Córdoba. Dichas prácticas se realizaron dentro del contexto educativo, en una escuela secundaria parroquial ubicada en Barrio Villa el Libertador, desde el mes abril a noviembre del año 2022, en la ciudad de Córdoba.

En los apartados a continuación, se describe de manera general el contexto educativo y de manera específica y más detallada el contexto institucional, en donde se llevó a cabo la práctica profesional. Se explicará el área de la Psicología Educacional a partir de la mirada de diversos autores y acerca del rol que cumple el psicólogo educacional. Para desarrollar el contexto Institucional se buscará tener en cuenta los aportes del Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) y Acuerdo Escolar de Convivencia (en adelante AEC) para poder conocer la historia y el contexto de la escuela en donde se intervino.

Así es como, avanzando con el escrito, se llegará al eje de sistematización en donde se podrá conocer el motivo y los objetivos que persigue esta investigación basándose nuevamente en la lectura y la escritura de diversos autores en relación a la educación y escuela, adolescencia, subjetividades, insignias identificatorias, rol docente, entre otros temas investigados. Luego se describirá la modalidad de trabajo en donde se realizó una caracterización de la población, los instrumentos utilizados durante el proceso y los aspectos éticos llevados a cabo en el trabajo. Además, se recuperarán aspectos de la experiencia del proceso vivido en donde se dará un recorrido de lo práctico interviniendo en la teoría, de los meses vivenciados en la institución.

Por último, se tomarán las consideraciones finales a las que se arribó con dicho trabajo, teniendo en cuenta los objetivos generales y específicos, para dar una conclusión final sobre este trabajo de investigación.

2. CONTEXTO DE PRÁCTICA

2.1 EL ROL DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL: ENTRE EL AYER Y EL HOY

Para dar inicio al escrito, es pertinente comenzar citando el artículo “Disposiciones para el ejercicio de la Psicología” brindado por el Colegio de Psicólogos de la ciudad de Córdoba. Tomando la Ley N° 7106 (1984), en donde expresa que el ejercicio de la Psicología: “[...se desarrollará en los niveles, individual, grupal, institucional y comunitario, ya sea en forma pública o privada, en las áreas de la Psicología Clínica, Educacional, Laboral, Jurídica y Social”] (Art. 2). Tomando al área Educacional como: “la esfera de acción que se halla en instituciones educativas y en la práctica privada de la profesión” (Art. 2). Aquí se explica que el ejercicio como psicólogos destinados a esta área deberá, en la medida en que ciertos niveles intervinientes influyen en factores psicológicos de los alumnos, crear de manera interdisciplinaria un ambiente educativo lo más favorable posible.

El papel que cumple un psicólogo dentro de la escuela (junto con un equipo interdisciplinario) forma parte del gabinete escolar (psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, entre otros), da al clima institucional una nueva manera de re- pensar las relaciones vinculares entre las familias que eligen un espacio educativo y la institución en sí misma; adaptarse a la nuevas formas de aprendizaje y sobre todo ayudar a la comunicación entre distintas generaciones, como son los docentes y los alumnos. En conclusión brindar la escucha activa a los distintos miembros que conforman ese espacio.

Tomando a Rene Barranza López (2015), haremos un breve recorrido histórico acerca de cómo fue evolucionando el papel del psicólogo escolar a través de los años. A comienzos del siglo XX, dicho rol, apuntaba a conocer el proceso de aprendizaje de los contenidos dictados en la

escuela, como así también a observar y diagnosticar los comportamientos en los niños y adolescentes que tuvieran problemas en el aprendizaje escolar y/o problemas psicológicos.

A partir de los años 80, estas problemáticas psicológicas y escolares, son tomadas desde otro enfoque, es así como se pasa de algo individual a una mirada que tiene en cuenta el contexto y los distintos factores que intervienen en un sujeto. En la actualidad, la labor del psicólogo educacional se encuentra dentro de un contexto más dinámico, según Ossa (2006) “[...] enfocando su quehacer en todo el sistema y no solo en el o la estudiante”.

Nos referimos a “un contexto más dinámico” ya que como explica López (2015), el psicólogo educacional en la actualidad tiene un papel más activo dentro de la escuela, porque se encuentra en constante diálogo con otros profesionales como psicopedagogos, docentes, directivos que tratan de abarcar todo el escenario escolar tan complejo y, sobre todo, tan cambiante. A través de los años, nos topamos con la problemática acerca de la multiplicidad de funciones que como profesionales debe, un psicólogo, abarcar en el ámbito educativo. Cómo menciona el autor, la labor del profesional es poco clara, ya que debe ocuparse de las demandas de los docentes que muchas veces esperan que intervengan sobre los estudiantes desde una mirada puramente clínica, lo que llevaría a esperar del psicólogo un *etiquetamiento*, un diagnóstico hacia ese sujeto. Se suma también, la mirada crítica por parte de los directivos y organismos de la institución, la demanda de los padres de los estudiantes que solicitan una solución instantánea y una respuesta concreta y acertada acerca de ciertas dificultades del ámbito académico y personal de sus hijos.

2.2 ENTRE DEBERES, DEMANDAS Y EXPECTATIVAS

Tomando a Patias, Hartmann y Abaid (2009) “permanece en el imaginario colectivo” la idea de que el psicólogo educacional debe encargarse de los estudiantes llamados alumno-problema, de las dificultades académicas y personales que presenten los mismos, de dar una

respuesta y una solución inmediata a la demanda estudiantil y familiar que reclaman resultados sobre ese sujeto; y aquí es donde podemos nombrar el famoso y aún vigente texto de Selvini Palazzoli (1985), que adhiere en cierto aspecto a esta concepción, hablando del “Mago Sin Magia”, en el cual se espera un quehacer más allá de los límites en el que un profesional de la salud mental puede abarcar.

La autora usa la expresión de “mago omnipotente” (Palazzoli, 2004) para referirse al rol del psicólogo dentro de la escuela, en donde se lo toma como un promotor de cambio, pero únicamente de manera externa. Aquí lo que quiere decir es que, si bien todos solicitan de sus servicios para cambiar cierta conducta, comportamiento o aprendizaje de alguien más, se continúa tomando como motivo de ofensa, mala palabra o sinónimo de locura el asistir a una terapia psicológica. Habitualmente, dentro del aula, si se solicita la presencia de un estudiante desde el gabinete, es común que se genere un alboroto el cual desemboca en rumores sobre la conducta o la personalidad del sujeto o, simplemente se asume que se trata del hecho de que le está yendo mal en el cursado y debe repetir de grado. Es por eso que, es preciso remarcar la idea de que al psicólogo escolar se lo toma como profesional con un conocimiento infinito, ya que debe saber sobre las diversas asignaturas escolares y “resolver” no solo problemas emocionales y/o afectivos, sino también sostener a la familia que hay detrás de cada estudiante, responder a las demandas escolares y modificar la conducta, como por arte de magia, de ese alumno que nadie puede “controlar”.

En relación al lugar del psicólogo en la escuela secundaria, Rascovan (2013) menciona que la ley 26.206 especifica que las distintas jurisdicciones deben garantizar la atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos niños y adolescentes que la necesiten, conformando gabinetes interdisciplinarios. Pero en la práctica observamos que suelen encontrarse en forma

mayoritaria gabinetes psicopedagógicos o departamentos de orientación incompletos, conformado ni más ni menos que por una sola persona, como psicólogos, a cargo de todos los deberes, demandas y expectativas, mencionados anteriormente.

3. CONTEXTO INSTITUCIONAL

3.1 HABLEMOS DE LA INSTITUCIÓN...

“Es una escuela de reingreso, donde asisten estudiantes con trayectorias escolares discontinuas. Escuela para estudiantes no convencionales” (Registro del cuaderno de campo N°36).

El Instituto Nuestra Señora del Trabajo, es una institución educativa de gestión privada mixta, de jornada simple y con valores de la religión católica, disponiendo de infraestructura religiosa propia. Ubicado en Avenida de Mayo 350, barrio Villa El Libertador.



1

En este apartado se presentará a la institución con aportes del P.E.I. Nuestra Señora del trabajo se “funda” como tal en el año 1997, se detalla así dicha palabra ya que la institución se fue conformando año tras año hasta llegar a lo que se conoce hoy en día (Caciorgna y Ridolfi, 2013) .

¹ Gráfico 1. Localización de Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo
Fuente (Google Maps)

En el año 1992, junto con la ayuda de un grupo de personas, se crea el primer jardín maternal (Belén I actualmente) y así seguirán constituyéndose dos jardines más, conocidos hasta la fecha como Belén II y III. Llegando al año 1994, se organizan las primeras aproximaciones con el Arzobispado con la propuesta de formar una escuela parroquial, es por eso que un año después, luego que la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (D.I.P.E) lograra la autorización de este pedido, la institución abre sus puertas al primer año de Educación Media para adultos. Sin aportes del estado, la escuela depende de la parroquia “Nuestra Señora del Trabajo”, instituida como tal en el año 1985.

Ofrece servicios educativos en los siguientes niveles: jardín de infantes, que consta de salas de 3-4 y 5 años, cuatro jardines maternas: Belén I, II, III y IV distribuidos por todo el barrio; un nivel primario y secundario para jóvenes y adultos. El mismo consta de: un nivel primario para niños, jóvenes y adultos con modalidad tarde y noche; un nivel de ciclo básico para jóvenes con sobreedad, esto significa que como requisito para entrar a primer año del CB (Ciclo Básico), el sujeto debe tener 15 años de edad, como mínimo; en el mejor de los casos, que dichos estudiantes finalicen el cursado de tercer año de este nivel y opten por seguir en la institución, ascienden al cursado de modalidad adultos. La misma se divide en la rama de: Sociales, que se cursa en la mañana y Economía que se dicta a la noche. Se otorga el título de Bachiller con Orientación en Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Caciorgna y Ridolfi, 2013).

En este informe (PEI), se podrá encontrar la historia de la institución a lo largo de los años, entender las luchas por las que atravesó el mismo, debido a ser un colegio ubicado en el sector “excluido” de la sociedad; podemos poner en contexto lo que día a día se ve, se oye, se escucha en los pasillos o las aulas de la escuela. La misma, junto con sus representantes, han recorrido varios cambios económicos, sociales y políticos por los que atravesó el país. Acompañado, como se

expresa en el documento, por las creencias religiosas que profesa la escuela, tratan de seguir apostando a la educación y a poder cambiar la vida de muchas personas: niños, jóvenes, adultos y familias enteras, para que puedan optar por un futuro de progreso y poder brindar herramientas para su desarrollo como personas y como sujetos en sociedad y en la vida cotidiana. Salirse de esta exclusión para adentrarse a la sociedad que divide, separa y segrega.

3.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN

Ubicado estratégicamente en un sitio bastante accesible, ya que siguiendo el recorrido de la calle Av. de Mayo, nos topamos con la rotonda que desemboca en la puerta de la institución. Este edificio está conformado por cuatro bloques rectangulares posicionados de una manera en el que los mismos, junto con la capilla dan lugar al gran rectángulo donde en el medio se le da forma al patio común. Este patio conecta a la entrada principal, donde a pocos metros nos topamos con el primer edificio conformado por aulas del Ciclo Básico por la mañana y de adultos por la noche, sala de directores, los baños, sala de cuotas y aranceles, sala de profesores y el SUM (salón de usos múltiples). En el piso de arriba de la misma, se encuentran tres aulas más, una de ellas es la sala de Informática. Continuando con la estructura edilicia y seguido a este primer edificio nos topamos con el comedor donde aquellos estudiantes que están inscriptos en el programa PAICOR (Programa de Asistencia Integral Córdoba) puedan acceder a un almuerzo y merienda por día y, también, a una variedad de útiles escolares para cada uno; la sala de preceptoría de nivel adultos y del CB (Ciclo Básico) donde encontramos a la psicóloga a cargo del gabinete de la institución y a la preceptora de la modalidad adultos, a los preceptores y tutores del ciclo básico, en el aula contigua. El siguiente edificio está destinado a la modalidad de la mañana de adultos y continuando con este se encuentra el kiosco y el salón de limpieza, para concluir con la puerta de entrada a la capilla que conforma la institución.

Además, los alumnos cuentan con un espacio ubicado a pocas cuadras del colegio donde realizan la materia Educación Física, y también cuentan con una huerta donde realizan las materias de Arte y Tecnología.

3.2.1 PROYECTOS, INCLUSIÓN Y COOPERACIÓN

“La inclusión es el valor que impulsa muchas de nuestras acciones educativas, con el propósito de asegurar para nuestros alumnos la igualdad de oportunidades y el respeto por las características y necesidades de cada uno. Todos somos personas con aciertos y errores, con fortalezas y debilidades, con virtudes y defectos”. (Acuerdos Escolares de Convivencia, 2022)

Uno de los principales proyectos que desde el año 2018 la institución continúa desarrollando, es la creación de una huerta para la plantación de verduras y plantas aromáticas. Surge como un espacio de trabajo y cooperación, creado con el fin de generar un clima de respeto y tolerancia entre los estudiantes. Se crea también, por el mandato del Papa Francisco hacia los jóvenes, el mismo invita a que cooperen en comunidad para ayudar al medio ambiente. Algunos de los objetivos que dicha huerta persigue, según los autores Torres y Sarquisian (s.f) son: “construir nuevas formas de relación con los compañeros de la escuela y hábitos de cuidado ambiental en el hogar”; “...construcción comunitaria de hábitos que impliquen el cuidado del mundo y las personas”; “construir un invernadero para la producción de plantas”.

Según Caciorgna y Ridolfi (2013), desde el año 2010, mantiene un convenio con el equipo técnico del Instituto Don Orione para cubrir la demanda de acompañamiento a niños y jóvenes que se encuentran cursando en la misma. Dicho instituto brinda su ayuda para la realización de un diagnóstico psicopedagógico y también, asignación de una maestra integradora que acompañe a los alumnos que la solicitan. Ambas instituciones, desde ese año llevan a cabo un Proyecto de

Integración en el CB, donde se busca que estudiantes con necesidades educativas especiales puedan y deban educarse junto a sus pares en las escuelas de modalidad común. Es por eso que se toma desde el artículo de sistematización de Ntra. Señora del Trabajo, el concepto de “Normalización” (Caciorgna y Ridolfi, 2013, p. 144), que procura correr la mirada de la persona con discapacidad, hacia una mirada donde tienen lugar las interacciones del aprendizaje (p. 144). Este programa se apoyó en la familia, en los alumnos, en el nivel secundario de la escuela y en la Escuela Especial.

Creemos que una de las principales cuestiones que se notan en la escuela y donde se encamina la intervención, es poder corrernos de una mirada aislante, excluyente del alumno, a una mirada integradora.

3.3 FACTORES SOCIO-CULTURALES Y SOCIO-ECONÓMICOS

Ley N° 9870. Derecho a la educación. Garantías. “Proveerá, asimismo, políticas de inclusión educativa y protección integral para el crecimiento y desarrollo armónico de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, en especial cuando se encuentren en situaciones socioeconómicas desfavorables.” (Capítulo II Derecho a la Educación, 2010, Artículo 5°)

Nos encontramos en el documento (PEI), con el interrogante “¿Que implica la exclusión para los jóvenes de Villa El Libertador?” (Caciorgna y Ridolfi, 2013, p. 66). Jóvenes que constantemente se encuentran en riesgo de abandono de clases, riesgo de factores socioculturales que conllevan: valores de las familias, factores de riesgos (violencia familiar- abuso de drogas y alcohol), precariedad de viviendas, falta de alimentación, falta de medios para llegar a la escuela, entre muchas otras cosas.

Entre los diversos proyectos que mencionamos en el apartado anterior, fueron pensados y llevados a cabo con la intención de recolectar dinero para solventar el gran gasto económico que se genera en la institución y donde muchas veces, por los diversos cambios políticos y sociales que ha sufrido el país, estos sectores excluidos de la población, son los que se vieron más afectados.

Es por eso que entre los años 1994 y 2000, los estudiantes de la institución debían abonar una cuota mensual que ayudase a refaccionar y mantener en pié la escuela; hasta la actualidad esta política sigue vigente pero la situación financiera y la problemática de incumplimiento del pago de las mismas sigue siendo un obstáculo debido a, cómo mencionamos, el contexto en el que la institución se encuentra. Como se expresa en el PEI: “La tensión permanente entre el aumento de cuotas y el sostenimiento de la matrícula (debido a que muchos alumnos abandonan por no poder pagar)” (Caciorgna y Ridolfi, 2013, p. 32).

Gracias a la ayuda de la comunidad del barrio Villa el Libertador y a las distintas actividades en busca de recolectar dinero, el colegio se mantiene. Los estudiantes por otro lado siguen apostando por la escuela y su educación, según las autoras del texto, ellos encuentran allí un espacio donde se los reconoce como “sujetos de derechos” (Caciorgna y Ridolfi, 2013, p. 37).

3.4 ACUERDOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA

“Los mismo plantean el término *convivir* para poder vivir en un ambiente educativo donde prime el respeto por el otro como par y como autoridad, la formación como persona y la superación de cada uno a nivel individual” (Caciorgna y Ridolfi, 2013, p.51).

El artículo está dividido en varios apartados, comenzando con la fundamentación (p.1) del mismo, para luego explicar que son los Acuerdos Escolares de Convivencia, teniendo cómo eje principal el vivir en comunidad y con otros sujetos: la convivencia exige pautas que regulan la

vida en comunidad, y que todos debemos aceptar y comprometernos a cumplir, con la finalidad de que esta convivencia sea realmente una posibilidad de encuentro, de formación, de superación y de crecimiento (Acuerdos Escolares de Convivencia, 2022).

Ley 26.892/13 de promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social, las resoluciones 93/09 y 239/14 del CFE37 a nivel nacional y, la Res. 149/10 y 558/15 a nivel jurisdiccional, apuntan a contribuir a la democratización de la escuela a través de la elaboración de los AEC. (Berardo et. al., 2016)

Se pueden encontrar explicadas varias pautas que regulan el comportamiento de los sujetos que son parte de la escuela, tales como: las normas para el encuentro diario y normas de funcionamiento. En esta última se tratarán varios aspectos como el *ingreso escolar*, *el respeto* y *el cuidado de las instalaciones*, *las asistencias*, *el cuidado individual*, *las sanciones*, *el cuaderno de seguimiento de cada estudiante* y otros criterios que se deberán respetar a la hora de acudir a la institución (Acuerdos Escolares de Convivencia, 2022).

Estos Acuerdos fomentan la escucha, el habla, la empatía de uno hacia los otros y viceversa; tiene en cuenta los valores y el respeto como regla fundamental y la cero tolerancia ante la agresión física y verbal, la burla y la conducta indebida. Promueve a la escuela secundaria como un espacio en donde el proceso de socialización entre jóvenes es fundamental para que los mismos, crezcan en autonomía, empatía y en identidad.

4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN

“Adolescentes con trayectorias escolares discontinuas: producción de subjetividades en una escuela de reingreso”.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo General

- Analizar cómo una escuela de reingreso, impacta en la producción de subjetividades de los adolescentes que cursan segundo año del Ciclo Básico luego de trayectorias escolares discontinuas.

5.2 Objetivos Específicos

- Describir a la escuela cómo espacio físico, espacio de socialización, función de contención (rol del docente y el tutor) que promueven la construcción de subjetividad de los adolescentes y cómo logran ser sujetos en este contexto.
- Analizar cómo el contexto social y económico en el que están involucrados los adolescentes influyen en la conformación de procesos de identidad.
- Identificar cómo en acciones, y conductas manifiestas y latentes, los adolescentes de segundo año expresan su subjetividad.

6. PERSPECTIVA TEÓRICA

Comenzaremos este apartado introduciendo los conceptos de *adolescencia*, *subjetividad*, *modelos identificadorios*, *grupos de pares*, entre otros, y cómo estos se van desarrollando e interviniendo dentro del *ámbito escolar*. De esta manera nuestro eje de sistematización girará en torno a las diversas trayectorias escolares de los adolescentes que forman parte del segundo año de una escuela de reingreso del Ciclo Básico. Cabe aclarar que los términos mencionados, están tomados desde el punto de vista de diferentes autores y sus concepciones, lo cual solo se mencionará algunos significativos que se relacionan a dicho trabajo.

6.1 ADOLESCENCIA

“Consideramos la adolescencia como una operación simbólica de pasaje, tiempo lógico privilegiado de construcción subjetiva; caída del soporte identificadorio infantil que reclama el armado de una nueva escena fantasmática, un nuevo modo de estar en el mundo” (Elgarte, R et al., 2009).

Etapa de la *adolescencia* como un proceso, en el cual el aparato psíquico se va complejizando, y de esta manera, va modificando el modo de relacionarse con los otros y en la sociedad (Urribarri, 2015). Esto lleva al sujeto a posicionarse de una manera distinta de su etapa anterior, la niñez. Aquí comienzan a preguntarse por su lugar en el mundo, por sus pares, por su papel en la sociedad, lo que determina un momento de muchas crisis y conflictos. Comienza la búsqueda de ese nuevo objeto genital exogámico, cuestionamientos a la autoridad y la búsqueda de respuestas que muchas veces, los adultos, quienes hasta ese momento eran puestos como sujetos de saber, en esta etapa carecen de respuestas certeras.

El adolescente necesita que haya un corrimiento desde el discurso del adulto, necesita desvincularse con el mismo para que así, pueda desarrollar su propia subjetividad y su identidad.

La etapa de la adolescencia refiere a un modo diferente de posicionarse ante el mundo de cuando era un niño (Cartolano, 2006, p. 176)

El adolescente sentirá este pasaje de la niñez a la adolescencia, como una imposición del exterior. Dirá Urribarri (2015), como sucede por ejemplo en lo pulsional: se genera un desdoblamiento en el sujeto ya que por un lado trata de ponerle freno a estas nuevas sensaciones, pero al mismo tiempo fracasa en el intento. Esto que siente el Yo a nivel consciente genera un sentimiento de angustia y desprotección que, en consecuencia, desequilibra el psiquismo. Este desequilibrio sucede a partir de, como menciona el autor Grassi (2015), grandes cambios corporales que implican un nuevo esquema y que, además, trae consigo cambios a nivel genital, en donde se desarrollan nuevas vivencias, experiencias y sensaciones.

Tomando el fragmento anteriormente desarrollado, mencionaremos al autor Kancyper (2007) el cual comentará que la adolescencia es considerada un momento en donde se resignifican las inscripciones y toda la vida sexual infantil reprimida, esto lo designará como un *punto de partida*. Y al mismo tiempo dirá que esta etapa es considerada como *un punto de llegada* ya que es el tiempo donde se logran nuevas significaciones. Dirá más adelante Kancyper (2019), aquello que se silencia en la infancia suele manifestarse a gritos durante la adolescencia. Es por eso que usualmente se toma como “etapa complicada” a la adolescencia, ya que se duela por el niño que se fué, se teme por el joven lleno de dudas, crisis y complejos que se está siendo, y se rechaza o se anhela al adulto que en un futuro no muy lejano se va a transformar.

Es por eso que cuando nos referimos al término resignificar hacemos referencia a darle un nuevo sentido o significado a una vivencia, un sentimiento o síntoma. Poder dar un nuevo sentido a algo ocurrido en el pasado en función de lo que acontece en el presente (Viojo y Elena, 2014).

6.1.1 ADOLESCENCIAS Y SUBJETIVIDADES

“¿En qué medida el tránsito por la escuela deviene experiencia de construcción subjetiva? ¿En qué medida pasar por ella supone salir transformado?” (Duschatzky y Corea, 2009).

Según aportes de la autora Cartolano (2006) dirá que el camino de la *subjetividad* en los jóvenes conforme con el psicoanálisis se define de dos maneras: como un proceso donde un “Otro” significativo proporciona significados e interpretaciones, Otro que más adelante va a ser representado por las instituciones y también por el medio familiar. A esta definición mencionada podemos relacionarla con un concepto propuesto por Vigotsky (1993) el cual habla de la “imitación”, ya que por medio de este proceso el niño se construye como sujeto gracias a la presencia del Otro auxiliador, primero representado por los padres pero que con el tiempo se va desplazando a otras figuras e instituciones que engloba la sociedad.

La producción de la subjetividad incluyen todos los aspectos para que el sujeto se constituya cómo parte de la sociedad y de la cultura, Bleichmar (1999), lo diferenciará de la constitución psíquica, para referirse a modelos que trascienden lo histórico y lo social, que constituyen al ser cómo sujeto único e irrepetible. La subjetividad recae sobre el discurso, un individuo deviene sujeto cuando es capaz de comunicarse con los otros, aquí el individuo hace preguntas, expresa intereses diferentes a los de las figuras parentales, formas en la que se ve a uno mismo y a los demás.

Según Cartolano (2006), la subjetividad emerge cuando se le da la posibilidad al adolescente de tomar la palabra, de “interpelar”, esto quiere decir qué es lo que el sujeto dice y cuándo lo dice, pero también, que es lo que no nos dice y lo que mantiene en silencio y lo que expresa con el cuerpo. Al hablar del término adolescencia y subjetividad, se ha estudiado que el lenguaje lo *no* dicho, lo que se expresa a través del cuerpo, cumple un papel de vital importancia

en esta etapa. Se hablará de *acto* en esta etapa, para referirse a “modo de singularizar esta experiencia e instalar una marca en el cuerpo o en la ley que vehiculice su propio decir” (Cartolano, 2006, p.181). Este *acto* va dirigido a ese Otro y a todas las figuras significantes que ocupen su lugar. Se puede expresar como algo silencioso o, por el contrario, muy ruidoso en donde el adolescente no se queda callado sino por el contrario contradice al adulto, contesta porque trata de correrse de ese lugar mordaza en donde lo han colocado. Todo lo que el sujeto siente lo expresa a través del cuerpo, en algunos casos, el ponerse en situaciones límites (peligrosas, violentas, delictivas) hace referencia a lo que se denomina como “adolescente problema/rebelde” pero que sin embargo, refiere a un individuo que está en la constante búsqueda y en el proceso de formar su propia subjetividad.

Retomando el concepto de *acto* que propone Cartolano (2006) el cual se definirá cómo un término opuesto al pensar, a reflexionar. Cuando el sujeto no es escuchado o no es comprendido, actúa, el concepto de acto se dirige hacia otro, ya sea institución o medio familiar, se define como una manera que tiene el individuo de sistematizar la experiencia. Muchas veces sucede que en las escuelas los estudiantes son puestos en el lugar de “revoltosos” y se olvida que, en esta etapa expresan lo que sienten a través del cuerpo ya que de otra manera les es difícil tramitar lo que les pasa, lo que piensan y sienten.

Colángelo (2003) dirá que la concepción de infancia/adolescencia no significa lo mismo para cada sociedad o los distintos grupos socio-económicos que la conforman. Debe tomarse en cuenta la desigualdad social, cultural y de género. No es lo mismo un adolescente con acceso a una buena educación y que su única obligación sea asistir a la escuela e ir formándose como sujeto apto para vivir en sociedad; que un adolescente cuyos derechos a la educación estén vulnerados

(ya sea por tener que trabajar para mantener a su familia o porque la misma no permita que el niño/adolescente adquiera una educación digna, entre muchos otros factores).

La manera en la que hoy en día se toma el concepto de adolescencia, no es la misma que hace unos años atrás. En la actualidad, se puede decir que los adolescentes se posicionan ante el mundo de manera distinta. Esto se debe a las nuevas formas de comunicación y el incremento de la tecnología, los jóvenes encuentran aquí diversas maneras de desplegar su vida y de relacionarse entre los unos y los otros; las “pantallas” compiten con espacios como el ámbito escolar, donde encontramos a los sujetos más conectados sobre lo que está pasando en la realidad virtual en vez de conectarse con lo que sucede en el espacio físico, de esta manera la tecnología va influyendo en la producción de subjetividades y el modo de organizar el mundo de los niños y adolescentes (Balardini, 1997). Debido a este despliegue de las formas de consumo y cómo los adolescentes se van constituyendo, el autor dirá, que los mismos responden a un modelo más heterogéneo en cuanto a que cada sujeto es único e individual. La producción de subjetividad en la adolescencia, se da mediante una serie de características en común: construcción de ideales, constitución de la identidad, importancia por el grupo de pares, el despliegue de la sexualidad, pero esto no quiere decir que se pueda homogeneizar en un solo modelo de adolescencia, ni de subjetividad, sino que debemos tomar a cada sujeto y experiencia cómo única para poder comprender cómo se va desplegando la subjetividad.

6.2 LA ADOLESCENCIA COMO “ESTALLIDO” EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Es parte de las instituciones el trabajo colectivo que pueda proporcionar a sus actores representaciones comunes y matrices identificatorias; el poder generar pensamiento, señalar límites y transgresiones, así como también asegurar la

identidad. Se puede tomar entonces a las instituciones como productoras de subjetividad. (Viojo y Elena, 2014)

Para dar inicio a este apartado, nos basaremos en la lectura y escritura del autor Rascovan (2010), es por eso que daremos un breve recorrido histórico sobre cómo fue evolucionando la sociedad, la economía y, arraigado a esto, el sentido que tiene hoy la escuela para los jóvenes. En épocas anteriores el capitalismo industrial, dirá el autor, abrió puertas para que solo los hijos de las clases económicas más privilegiadas accedan a una educación. Luego, con las sociedades salariales se propuso un modelo en donde todos, en relación de igualdad, puedan acceder a estudios superiores, permitiendo así mejorar las posiciones sociales. Aquí aparece la idea de continuar una carrera profesional luego de terminar el periodo escolar, lo cual fue importante para la producción de subjetividades de los individuos y que la *vocación* sea la disposición que debe tener cada sujeto con el objetivo de terminar la etapa secundaria para acceder a un nivel aún mayor de educación.

En la segunda mitad del siglo XX, seguir los estudios para una profesión proporcionaba la posición formal en un empleo y la posibilidad de contar con un buen futuro. Pero luego de múltiples factores, uno de ellos la exclusión social, influyeron en el derrumbe de esta sociedad salarial. Ahora, se tomará a la vocación como un aspecto persecutorio del que los jóvenes nada quieren saber. Lo toman como un momento de desamparo y ataque a su propia identidad el no saber que elegir y fallar en el intento (Rascovan, 2010).

La escuela, ya no funciona como la institución segura que garantiza, en su época, un salario digno y el acceso a nivel social, por el contrario, muchas veces es tomado como que “no sirve para nada” pero donde al mismo tiempo “sirve para todo” (Rascovan, 2010). La escuela actúa como *productora de subjetividades*, ayuda a proyectarse a futuro, a crear metas y objetivos para la vida

y mantener de esta manera cierta motivación por el devenir. Favoreció procesos de inclusión social, aunque, sigue existiendo una marcada exclusión.

La escuela significaba un modo primordial de educación que nos preparaba para la vida adulta, el estudiante se llenaba de conocimientos que permitían la inclusión social de este rápidamente, una vez completado el nivel educativo. Este modelo casi perfecto de educación posibilitaba a docentes y padres vivir en un imaginario social en donde los jóvenes se formaban cómo sujetos activos para la cultura, dicho imaginario ha estallado. Hoy en día encontramos sujetos que se corren de este lugar de ideal (niño obediente, disponible para recibir al adulto) traído desde la familia, y que este desplazamiento causa resistencia. Esta resistencia causa un obstáculo para la producción de la subjetividad, cómo dirán las autoras impide que la subjetividad se altere para poder enunciarse en las nuevas condiciones. Estas “nuevas” formas de ser, de pensar y relacionarse en la escuela chocan con las expectativas de los adultos y son tomadas cómo formas de violencia.

Actualmente nos encontramos con un panorama de resistir todas estas nuevas formas del *ser*, que llevan a la exclusión y a la expulsión social del sujeto. Cuando utilizamos el término *exclusión*, dirán las autoras Duschatzky y Corea (2009), nos referimos a una situación que atenta directamente al ser, a la subjetividad de una persona. El sujeto se siente excluido, borrado, desplazado de una comunidad o de un grupo. Es la negación de que allí existe un sujeto. Distinto, es al hablar de *expulsión* ya que admito que existe un sujeto, aunque la institución se resiste a mantener un alumno que no se adapte a las formas y normas de educación tradicionales o que proponen.

Dirán, Caturelli Kuran y Fontana (2019), el paso por la escuela en el adolescente significa un proceso de crear, armar y entrar en relación con otros individuos donde se pongan en juego las

distintas subjetividades y donde haya una ayuda mutua en la construcción de esta. Proceso que se encontrará modificado cuando un sujeto no continua con el itinerario escolar, el cual será de vital importancia para la construcción de la identidad, en la construcción de su subjetividad (p.3).

Citaremos a continuación el artículo tomado de Estévez et al. (s.f) las cuales son leyes que rigen el sector educativo de Argentina y que amparan el derecho de los niños y adolescentes de acceder a la educación:

A nivel internacional se destacan la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención Internacional de los Derechos de los/as Niños/as (1989), los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ONU/2015), entre otros, a los cuales ha adherido Argentina. A nivel nacional, tal derecho queda consagrado en la misma Constitución, en la “Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas/os y Adolescentes” N° 26.061/05 y en la “Ley de Educación Nacional” N° 26.206/06. (Estevez, Valle, Suligoy y Fuentes, s.f.)

Luego de ser expulsados incontables veces por el sistema educativo y el no sentirse parte de un lugar es lógico que un sujeto vaya creando una concepción basada en el odio, en lo malo que aparenta ser la escuela cómo institución y todo lo referido a la misma, las autoras Duschatzky y Corea (2009), realizan el interrogante [...]¿En qué medida el tránsito por la escuela deviene experiencia de construcción subjetiva? (p. 20), en estos sujetos que encuentran tanto en la sociedad cómo en la escuela, el rechazo.

Estos sentimientos negativos que el sujeto va construyendo a lo largo de su trayectoria escolar se convierten en lo que denominaron como *violencia en el ámbito escolar*, la cual es catalogada como “un estallido” (p. 26). *Estallido*, haciendo referencia, a esta fuerza pulsional

incontrolable del adolescente, que se toma como la incapacidad para que el sujeto constituya su subjetividad. Estas diferentes expresiones de violencia son captadas por los otros (docentes, tutores) que ven desde “afuera” algo que estos sujetos no vivencian como ajeno. Se produce un corrimiento del rol ideal del alumno y de lo que se espera de este, comparando a su vez este concepto con el corrimiento, nuevamente, que se produce cuando los adolescentes logran salir de este lugar de “ideal” que los padres muchas veces los sitúan. La resistencia, cómo dijimos anteriormente, tiene un “aire de familia” que es desplazado a las instituciones, donde aparecen sentimientos de melancolía y nostalgia por ese niño o estudiante que fue y que ya no es (Duschatzky y Corea 2009).

La escuela significa y va a significar siempre una experiencia real de construcción subjetiva para los adolescentes. Se le da entidad al adolescente, se lo registra donde en muchas ocasiones es dejado de lado.

6.2.1 LA ESCUELA CONTENEDORA DE LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN: “Entre lo que fué y lo que puede llegar a ser”

La escuela constituye uno de los ejes principales para el proceso de identificación del adolescente. En ella se apuesta a un proyecto de vida, a poder construir un futuro mejor, formando de esta manera jóvenes activos capaces de funcionar en el mundo laboral, económico y social. La escuela como una instancia de pasaje, de puente hacia escenarios futuros. (Duschatzky y Corea, 2009)

Cuando hacemos alusión al término de “trayectorias discontinuas” nos referimos a jóvenes que no transitan de “manera convencional” su paso por la escuela, ya sea debido a factores externos

o internos, por lo que no pudieron mantener una continuidad en el ámbito escolar, de esta manera encontramos estudiantes con repitencias, estudiantes con sobreedad, abandonos escolares, entre otros (Caturelli Kuran y Fontana, 2019) .

Dirá Moral Jiménez (2004) que a la *identidad* la necesitamos para entender la realidad de la que somos parte, tomamos de nuestras figuras maternas o paternas modos de ser y relacionarse para luego adquirir los propios y así aprender a diferenciarnos y a tomar conciencia de uno mismo. “El adolescente empezará a tomar conciencia de sí mismo precisamente a partir de la interacción recíproca con los otros ya que, a partir de este fenómeno interactivo irá progresando en el proceso de búsqueda y formación de sí mismo” (p.185). La escuela forma parte de este escenario en donde el adolescente va construyendo su identidad: quien es, de donde viene, donde pertenece, hacia dónde quiere dirigirse.

En estos cambios psíquicos que el sujeto va experimentando hasta alcanzar la madurez, introduciremos el concepto de *duelo*, el cual formará parte del proceso de construcción de la identidad. Urribarri (2015), el cual dirá que el trabajo de la adolescencia implica un proceso de aceptar la pérdida y la angustia que conllevan los cambios corporales, la imagen de los padres de la infancia y la imagen del mundo exterior, que se han perdido. Si bien muchos autores tomarán el concepto de duelo como una pérdida, aquí se lo tomará como un proceso de transformación, ya que la adolescencia implica un desorden por la magnitud de los cambios que trae consigo pero que al mismo tiempo, implican movimientos entre el pasado y el futuro, entre lo que fué y lo que se va a llegar a ser, es por eso que Urribarri (2015), dirá que lo infantil se complejiza y se modifica, se transforma.

Tomando a Cao (2009), diremos que lo que todos tenemos en común para la formación y construcción de la identidad es la presencia del Otro, que actúa como condición y producción de

la subjetividad, en un principio representado por la presencia de los padres para luego ir desplazándose a las instituciones, figuras o personas del exterior que intervienen en la vida del sujeto; todos nacemos en el núcleo de una primera institución denominada *familia* donde será “lugar de protección y cuidado, la instancia organizada en torno a la ley, el epicentro de la formación de valores, la mediadora entre el ser que nace y el mundo exterior [...]” (Duschatzky y Corea, 2009, p. 69). Pero poco a poco iremos introduciéndonos en la cultura y adquiriendo otras nuevas formas de ser.

Hemos llegado a la conclusión que las figuras que aparecen en el escenario escolar cumplen un papel importante, imparten insignias identificatorias, intentan poner freno a las pulsiones exacerbadas que pulsa por salir en los adolescentes, promueven valores como el respeto, el compañerismo, la posibilidad de formación de un psiquismo sin rupturas. Según el autor Cao (2009) los adolescentes tienen *dos urgencias*, una de ellas es la necesidad de vincularse con otro cultural. En la etapa de la adolescencia es de principal importancia ser parte de un grupo de pares, relacionarse con los mismos. Y por otro lado, la educación, que también ayuda a la construcción y formación de un pensamiento, pero indica el sentido entre lo que se aprende de los otros; y también funciona como un sostén y guía en el desarrollo del individuo. Gracias a la educación y al sostén del otro de la cultura es que los sujetos en formación van adquiriendo los *procesos psicológicos superiores* (Baquero, 1997).

6.3 TRAYECTORIAS ESCOLARES DISCONTINUAS

“El trabajo con trayectorias escolares implica observar, detectar, atender y dar respuesta a cada adolescente y joven, considerando sus trayectos “reales”, con especial énfasis en el

seguimiento y acompañamiento de aquellas trayectorias no encauzadas” (Caturelli Kuran y Fontana, 2019).

La trayectoria escolar es una de las experiencias más significativas en la vida de los niños y jóvenes, marcan un camino hacia la conformación como sujetos dentro de la sociedad y al mismo tiempo imparten la construcción de la identidad y la subjetividad de cada uno. Es entendida por el cursado lineal, en tiempo y forma que deben cumplir los sujetos según la edad que les corresponda dentro de una escuela.

También, ocurre que en las trayectorias escolares se produce un choque entre lo que se espera (que los niños y jóvenes comiencen y finalicen su etapa escolar sin obstáculos) y lo que es la realidad de cada sujeto en particular, muchas veces lleva a que estos jóvenes se sientan excluidos o que sucede algo “malo” con ellos por no adaptarse a lo que el sistema educativo propone, por ejemplo, se ven muchos prejuicios acerca del tema de repetir de grado, lo que lleva a que dichos estudiantes fracasen en el ámbito educativo y abandonen (Caturelli Kuran y Fontana, 2019).

Luego de que un estudio realizado en las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos y Córdoba arroja que:

...dificultades que se manifiestan en las trayectorias escolares de los adolescentes por la Educación Secundaria: tomando como referencia una cohorte de estudiantes de 12 años de edad, al cumplir los 17 años solamente el 37% llega a desarrollar su trayectoria en el tiempo previsto por la normativa. Algunos asisten con sobriedad, habiendo acumulado experiencias de repitencia, y una tercera parte abandona la Educación Secundaria (31,1%). De estos últimos, el 11,5% se inscribe en educación de adultos. (Caturelli Kuran y Fontana, 2019, p. 6)

La educación obligatoria forma parte como un enfoque de derechos, según el artículo 7° de la Ley de Educación Nacional N° 26.206: “El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social”.

Al mismo tiempo la escuela sigue siendo un lugar de “fracasos escolares” donde se pueden ver deserciones, repeticiones, abandono que dificultan estas trayectorias de manera “lineal”. Las autoras Caturelli y Fontana (2019), hablarán acerca del labor del docente, dirán que los mismos asumirán una responsabilidad personal al ocuparse de sus estudiantes, y que además, deben tener en cuenta el ámbito no solo cultural si no también, las decisiones educativas donde se encuentran. Al trabajar con niños y jóvenes requieren de ciertas herramientas como ser: la escucha activa, observación constante, detección de problemas y a su vez, poder brindar respuesta a estos sujetos en continuo crecimiento y evolución, teniendo en cuenta que las trayectorias escolares son individuales y que cada joven las lleva a su tiempo y no al tiempo que los demás esperan.

Como mencionamos anteriormente y tomando a Zelmanovich (2003), los adolescentes transitan por un periodo de desamparo debido a los duelos que están vivenciando, muchas veces son los docentes los que cumplen esa función del Otro constituyente para el sujeto. Ese Otro asimétrico, referirá la autora, cumple la función de contención, de apoyo sin llegar a ponerse en condición de autoritarismo ni de omnipotencia, pero sin dejar a los jóvenes a la deriva o por sus propios medios.

La autora citará en su artículo a Arendt (1996), para hablar de que en muchas ocasiones se presentan niños o jóvenes que suelen ser catalogados como “revoltosos” dentro de la institución, donde demuestran una alteración en las barreras entre ser un niño y un adulto, no atacan órdenes, chicos “ineducables” en conclusión:

Hablar de alteración y no de borramiento puede ayudar a no olvidar que hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos. Significa pensar en una subjetividad que se constituye a partir del discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que, al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehender. Significa no llamarnos a engaño, no desconocer esa otra vulnerabilidad, a veces disfrazada, que le es propia al niño por ser tal. Disfrazada bajo las ropas de una prepotencia que esconde esa otra prepotencia de la desprotección. (Zelmanovich, 2003)

En casos como lo son las instituciones donde acuden niños y jóvenes de sectores vulnerables, los adultos, toman esta responsabilidad de preservar al sujeto tratando a su vez de ser mediadores con la realidad exterior, sirviendo como un espacio de protección para que los mismos (jóvenes) puedan ser parte de la cultura e introducirse a ella, ya que sin esta contención, no sería posible. En los adolescentes, habilitar un camino de búsqueda que sea constitutivo para su propia subjetividad permite que puedan proyectarse en un futuro que hasta ahora es incierto, rehabilita la dimensión del por-venir (Zelmanovich, 2003). Ese por-venir que muchas veces puede resultar angustiante de pensar y proyectarse.

Habilitar la búsqueda de un proyecto posible puede cobrar una potencia constructiva ante el naufragio social de ideales y de utopías, en tanto rehabilita la dimensión del por-venir. (Zelmanovich, 2003)

7. MODALIDAD DE TRABAJO

7.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS SUJETOS

Se realizaron intervenciones a 12 estudiantes de segundo año de Ciclo Básico de edades comprendidas entre los 15 y 17 años, entre ellos varones y mujeres, que asisten al Instituto Nuestra Señora del Trabajo ubicado en el barrio de Villa Libertador en la ciudad de Córdoba, Argentina. A su vez, se intervino con tres maestros tutores, psicóloga y preceptora que forman parte de este nivel.

7.2 INSTRUMENTOS

Con el fin de reconstruir la experiencia de las prácticas pre profesionales fue necesario utilizar diversas herramientas para la recolección de datos. Como primera técnica se utilizó la *observación participante*, fue necesaria en los primeros meses de práctica para evaluar la dinámica de la institución, del curso, de los estudiantes, los docentes, como así observar el rol institucional de la psicóloga y a la hora de participar en reuniones institucionales. Tomando a Marshall y Rossman (1989) citarán que la observación participante “es la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado”, es la primera herramienta a utilizar en el campo de trabajo.

El autor Quintana Peña (2006) dirá que esta herramienta hará su tarea desde “adentro” de las relaciones humanas, ya que impresiones, sentimientos, diálogos, características que vayamos registrando gracias a esta técnica permitirá ir creando un registro continuo y cronológico de nuestra mirada. Gracias a la observación participante, se gana el acceso físico y social al escenario de estudio. Es desde este momento donde se comienzan a formar hipótesis, objetivos que guiarán nuestra investigación en un futuro. Estos registros que iremos captando gracias a esta técnica se apoyarán sobre una producción escrita llamada *cuaderno o diario de campo*. El autor expresa que es el registro anecdótico continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la investigación.

Según los autores Bonilla y Rodríguez (1997) el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil “... al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 129). Huenupil (2018) dirá, se va a tratar de un proceso de introspección en donde se va a articular la teoría con la práctica para darle un sentido más crítico a esa producción escrita, “... a su vez el analizar el diario de campo permite desarrollar un sentido crítico del investigador/a, esto crea mecanismo que favorece una exploración profunda de las situaciones y posturas de los/as participantes como también de los/as profesionales...”.

Otro instrumento utilizado fueron las *entrevistas*, Nahoul y Nuñez (2014) la definirán como un proceso técnico profesional del cual el entrevistador tiene conciencia clara, dado que durante la entrevista se llevan a cabo procesos de comunicación manifiestos y latentes que también podríamos llamar conscientes e inconscientes. La entrevista con adolescentes dice Gallart (s.f) “proporciona información que no podría obtenerse a través de otras fuentes, como el grado de sufrimiento personal, información relativa a afectos ...”. Las mismas fueron semiestructuradas, con preguntas ya preestablecidas que proporcionaron como guía en el momento, orientadas al eje de investigación y los objetivos. Fueron administradas tanto en adolescentes como a tutores y preceptores. En las entrevistas con adolescentes debemos prestar atención tanto al lenguaje de lo no dicho cómo de lo dicho, dirán los autores, el sujeto hace mucho uso del cuerpo para darle una idea, al entrevistador, de lo que quiere decir. Usa gestos, silencios, signos, que serán indicadores de lo que le sucede a este adolescente.

Quintana Peña (2006) va a escribir acerca de los métodos de ejecución para llevar a cabo una *investigación cualitativa*, los mismos van a tener lugar mediante estrategias para recabar

información acerca del contacto con el objeto de estudio. De esta manera se llevaron a cabo *talleres* para poder dar cuenta de la dinámica de la grupalidad dentro del aula, y del trabajo individual de los sujetos, así también, trabajar temáticas orientadas a recabar información pertinente para la investigación. Poder ver cómo se desenvuelven los sujetos a la hora de acatar órdenes, como es la relación entre pares y su trabajo como sujetos individuales. El autor dirá que al trabajar con el espacio de trabajo taller podremos conocer las opiniones de los actores en profundidad sobre una temática a abordar:

Brinda la posibilidad de abordar, desde una perspectiva integral y participativa, problemáticas sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir del diagnóstico de tales situaciones, pasando por la identificación y valoración de alternativas viables de acción, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo. (Quintana Pena, 2006, p. 72)

Debemos guiarnos a través de nuestras metas y objetivos formulados en el plan de trabajo antes de cada taller para tener como fin el transformar la situación presente de la realidad en la que estamos interviniendo. Finalmente, también se obtuvo información gracias a las charlas con los docentes, preceptores y la psicóloga; además de las diversas reuniones donde se intervino.

7.3 CUESTIONES ÉTICAS IMPLICADAS

En este apartado tomaremos el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A), ya que el mismo “tiene como propósito proveer tanto principios generales como normas deontológicas” (Fe.P.R.A, 2013 p. 1). Esto significa que a nuestro deber como psicólogos lo ampara un código que rige normas y principios éticos y deontológicos.

Consta con una serie de normas de las cuales nombraremos el “consentimiento informado” (Fe.P.R.A, 2013 p. 5) encontrado en el apartado número uno, el cual pauta que los psicólogos deben contar con la autorización de aquellas personas con las que se va a trabajar en la práctica profesional. Por esta razón, una vez administrada las entrevistas tanto a los alumnos, como a los tutores y preceptores de la institución en la que se realiza el presente trabajo, se le brindó información de manera verbal sobre los alcances que iba a tener dicha entrevista como: el fin teórico y práctico de dicha intervención; las responsabilidades tanto de mi persona, como entrevistadora, y las de ellos como entrevistados; la protección de la confidencialidad, ya que dicha entrevista es realizada solo con fines educativos y que su identidad está completamente resguardada; y en el caso de no querer continuar con dicha intervención, podría solicitarlo cuando quiera.

En el segundo apartado del Código de Ética, nos encontramos con el “secreto profesional”, el mismo tiene como finalidad resguardar a los individuos que de manera voluntaria ofrecen sus servicios para ser parte de nuestra intervención. Es por eso que en la toma de registros del cuaderno de campo se omite el nombre o característica particular de cierto alumno o docente. De todas maneras, al intervenir dentro de un contexto institucional donde la mayoría de los actores intervinientes son menores de edad, muchas veces es necesario y obligatorio compartir información confidencial como resultado de un trabajo en equipo, sin embargo, de la misma manera la información y el secreto profesional debe ser mantenido.

Siguiendo con el artículo, tomaremos el apartado número cuatro “Investigación”, en el cual expresara el inciso 4.1: que la finalidad de una investigación psicológica “estará siempre subordinada a la obtención de resultados humanitariamente benéficos y al respeto por los derechos de los sujetos que participen en la investigación” (Fe.P.R.A, 2013 p. 11)

8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

8.1 RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO

En el siguiente apartado, se dará una aproximación mes a mes al proceso vivido en las prácticas pre-profesionales, teniendo en cuenta las experiencias vividas. El relato será expresado en primera persona.

8.1.1 TRAZANDO EL CAMINO HACIA LAS PRÁCTICAS

A principios del año 2022 y con la consigna desde la cátedra de Prácticas Profesionales Supervisadas de la Facultad de Psicología, tuvimos la opción de elegir tres contextos de prácticas en los que estuviésemos interesados, así fue como mi primera opción se trató del contexto educacional. El motivo de mi elección es que, una vez terminada mi carrera de grado, mi preferencia a ejercer es dedicarme al área clínica enfocada en la población adolescente. Por lo cual, me sentía muy entusiasmada de estar involucrada en el contexto.

La verdad es que no mucho conocimiento tenía sobre el área, más que la información obtenida durante el cursado de la asignatura “Psicología Educacional” pero esto no impidió mis ganas de querer postularme para ese contexto, ya que si contaba con mucha información y experiencia (durante mi carrera de grado) en “Psicología de la Adolescencia”.

Luego de la entrevista con la tutora del contexto educativo, nos comentó acerca de las dos escuelas seleccionadas para intervenir “una de ellas no es una escuela convencional, es una escuela de reingreso” (Registro de cuaderno de campo N°1). Luego de ser seleccionada en el contexto y con la gran alegría que eso me generaba, recuerdo ver la planilla con mi nombre y justo al lado el nombre de la institución a la cual fui seleccionada, la cual no había sido mi primera opción, debo

de admitir pensar “no me siento cómoda” (Registro de cuaderno de campo n°3), probablemente por los comentarios de las personas a mi alrededor y los prejuicios que estos traían.

No fue hasta la primera reunión, realizada el día 25 de abril de ese año donde tuvo lugar en la institución, que toda mi incertidumbre y duda desapareció. Si bien fue todo un proceso el acostumbrarme a la idea de que el espacio donde yo quería realizar las prácticas no iba a ser posible, creo que debo dejar en claro que agradezco inmensamente la oportunidad de que me haya tocado en el mismo, es por eso que desde esa primera reunión todos mis miedos desaparecieron y supe que allí debía estar.

8.1.2 EL PROCESO DE SER PARTE

“Esta es una escuela con estudiantes no convencionales” (Registro de cuaderno de campo n° 35).

Así fue como el día 25 de abril, mi compañera de práctica y yo, fuimos por primera vez a la institución. Ese día tuvimos una reunión informativa en donde conocimos a los directivos y a la psicóloga. Ellas nos pudieron comentar cómo estaba conformado el colegio, los cambios actuales de los organismos escolares (hay una nueva directora y vicedirectora) nos pudieron explicar también cómo es la modalidad de cursado y que el mismo está destinado hacia jóvenes y adultos que por distintas circunstancias (repetencias reiteradas, expulsiones) quedaron fuera de sus antiguas escuelas. “Para ingresar cómo estudiante a la institución se requiere ser un alumno con sobriedad, esto quiere decir que se ingresa cómo mínimo con 15 años a 1er año.” (Registro de cuaderno de campo n° 1).

Se nos designaron dos grupos a observar del ciclo básico, segundo y tercer año, en donde intervenir: “el segundo año tiene problemas de convivencia” (Registro cuaderno de campo n° 2) y

un tercer año que según palabras de la psicóloga “debemos ayudarlos a pensarse, a proyectarse” (Registro de cuaderno de campo nº2), nos pareció conveniente con mi compañera que yo tome a segundo año y ella tercero, debido a nuestros intereses, ella quería trabajar todo acerca de proyectos de vida, profesiones, más orientado a lo vocacional- ocupacional y yo, por otro lado, todavía no lo sabía.

En el segundo día del mes de mayo, comenzamos con el proceso de observación y diagnóstico en cada aula, dos veces por semana (en un principio el horario se pactó para lunes y jueves, pero por horarios de la Psicóloga se cambiaron a jueves y viernes) 5 horas cada día.

El primer día me presenté ante los estudiantes y les conté mi posición dentro de la escuela: “Hola yo soy Juli, estoy cursando mi último año de Psicología [...] los voy a acompañar todos los jueves y viernes durante lo que queda del año” (Registro cuaderno de campo nº4), mientras iban pasando los días y semanas me pude abrir paso con ellos y lograr que muchos se acercaran a charlar conmigo, manteniendo la ética y la moral que debe tener un practicante. Me resultó muy interesante abordar y recuperar normas de convivencia, poder ser testigo de la formación de valores en cada sujeto para el día de mañana, como el respeto, la tolerancia, el interés por las cosas que uno va haciendo día a día, ver cómo cada sujeto se va desenvolviendo ante diferentes situaciones.

Luego de cada supervisión de las prácticas que tomaba lugar todos los días jueves en la Facultad de Psicología, nuestras referentes nos iban alentando a buscar un motivo, un interés, que nos llamase la atención sobre lo que escuchábamos, captamos y vivenciamos en la práctica. El motivo de querer trabajar cómo influye la escuela, los docentes y tutores, los pares, la familia, el contexto social y económico en los procesos de subjetividad de los adolescentes de 2do año del CB resultó de mi interés desde un primer momento. Cómo estos adolescentes se van constituyendo como sujetos, cómo van formando su identidad, cuáles son los valores que trae cada uno como

individuo y en el contexto familiar, además de poder trabajar en conjunto el poder proyectarse en un futuro cercano, ya que una vez que los alumnos terminen el nivel de CB pasan a la modalidad adultos, lo cual para ellos implica un cambio muy grande ya que la sola palabra “adultez” les causa temor y hasta se niegan a ello, así nos comentaba la psicóloga, “nosotras siempre les decimos que en esta etapa ya son grandes y que tienen que saber hacer las cosas cómo adultos, y ellos siempre se quejan” (Registro de cuaderno de campo n°2).

Así fue cómo día a día iban surgiendo temas que me mantenían emocionada, atrapada y sobre todo ilusionada de poder conocer a los adolescentes, de poder escucharlos, de plantearme objetivos y metas para poder perseguirlos juntos. Mi trabajo significó ver y observar, conocer e involucrarme con estos adolescentes, personal docente y no docente, en su máxima expresión.

“¿Qué motiva a estos sujetos a concurrir a este espacio (escuela) luego de haber sido expulsados por otras escuelas y teniendo la libre decisión de no concurrir más?” (Registro de cuaderno de campo n°30). Es así cómo comencé a cuestionar mi eje, mis objetivos, mis intervenciones.

8.1.3 AYUDARLOS A PENSARSE, PROYECTARSE

“¿Qué es lo que realmente me demandaban esos alumnos de manera implícita?” (Registro de cuaderno de campo n°8).

Las mismas temáticas, se iban repitiendo durante los meses de clases entre los docentes, directivos y los mismos alumnos: amenazas con abandonar los estudios, que va de la mano con la poca motivación para realizar tareas áulicas y en casa; plantearse como tema de conversación entre los adolescente el por qué seguir recurriendo a la institución; pedido de ayuda desesperada de parte de los profesores que toman a uno, externo, como la persona que viene a solucionar todos sus

problemas dentro del curso; poco sentido de pertenencia en la escuela; faltas de respeto hacia la autoridad; cansancio de los docentes.

En el mes de junio, para tratar de abarcar algunas de las temáticas anteriormente planteadas, se me ocurrió, en uno de los días que visitamos el aula de tercer año al ver que en el mismo había cierta marca personal de cada alumno como, por ejemplo, afiches ilustrando el árbol genealógico, un lindo dibujo plasmado en las paredes, dibujos y murales, lo cual no existía en el curso de segundo año. Paredes blancas y frías que no constituían un espacio que dé identidad al curso ni a los estudiantes. Debemos recordar que uno de los pedidos de los directivos el primer día de práctica fue, el mejorar la convivencia áulica.

Junto con la tutora designada para 2do año, que fue mi referente institucional durante toda mi estadía allí, organizamos llevar a cabo un taller durante el horario de “Tutorías y Convivencia”, teniendo cómo base y fundamento para realizar el mismo, los AEC. Cabe recalcar que estos acuerdos eran muy utilizados por los docentes para justificar inasistencias, faltas de respeto y sanciones. La tutora le dice a una estudiante: “Tenes que leer los acuerdos de convivencia para el recreo, vas a preparar una oración sacada de ahí y la vas a leer en frente de tus compañeros cuando formemos. No puede ser que siempre llegues tarde” (Registro de cuaderno de campo n° 17).

Con la idea de llevar a cabo un taller áulico en donde los chicos puedan trabajar el sentido de pertenencia dentro del aula, de generar entre todos un sentido de identidad y de compañerismo. El día viernes 24 de junio, luego de pedirles a los estudiantes temperas, colores, fotos de ellos mismos (en grupo o individuales), se llevó a cabo el primer taller áulico llamado “Perteneceemos”, en donde pudieron crear una bandera conformada por frases pintadas y fotos de ellos. Previamente se hizo una actividad escrita donde pudieron compartir frases, pensamientos y opiniones.

El mismo fue un éxito, asistieron doce alumnos lo cual es bastante para la cantidad que suele ir. Los materiales fueron llevados, las actividades por parte de los alumnos fueron completadas de manera fructífera, dejando tanto a los alumnos con ganas de más y a los profesores, directivos y tutora muy conformes. Me sentí muy conforme. La escuela también se sintió muy conforme con mi trabajo, creando un post en Instagram con fotos del taller, acompañado de un texto que relata: “La idea era que cada uno pudiera expresar qué significa formar parte de la escuela y del grupo... ¡Felicitaciones por el hermoso trabajo! (Registro de cuaderno de campo n° 23).

Esto ayudó que las semanas siguientes los adolescentes se sientan más cercanos conmigo y un poco más motivados de asistir a clase al menos durante unas semanas. Debo de aclarar que hasta el mes de junio 12 de los 27 inscritos a principio de año asistían de manera recurrente a clase.

8.1.4 CIERRE DE ACTIVIDAD. FINALIZANDO EL CAMINO DE LAS PRÁCTICAS

Luego del receso escolar, en el mes de septiembre me propuse, por medio de entrevistas semi-dirigidas (previamente supervisadas por los directivos y la psicóloga), la tarea de escuchar a los estudiantes, por un lado, hablar sobre sus trayectorias escolares, la motivación que encuentran ellos al continuar recurriendo a clase, sus planes a futuro (de corto a largo plazo), la relación que tienen entre los compañeros, las redes de apoyo, sus familias, el rol de la psicóloga institucional. “Más que todo vengo para distraerme un poco de todo, o sea porque uno en la casa cómo que se queda ahí y por ahí le da un bajón pero venís al colegio y tal vez te distraes...” (Registro de anexo n° 12).

En conclusión, la razón de estas entrevistas fué escucharlos y poder comprender el relato individual de cada estudiante acerca de cómo afectó el haber pasado por la expulsión de las instituciones a las que habían concurrido previamente, el tener un nuevo grupo de compañeros y de docentes, un nuevo espacio físico donde sentarse, jugar y relacionarse, llamado escuela.

Conocer si cuentan con alguien (agente institucional) en quien apoyarse o si lo necesitan.
Comprender cómo influyen estos factores externos en la subjetividad de cada adolescente.

El día 15 de ese mismo mes, administré entrevistas a tutores y preceptores para poder obtener diferentes puntos de vista acerca del devenir de la subjetividad en los estudiantes. Entendiendo que estos actores cumplen un papel de madre o padre, dentro de la institución.

Gracias a los distintos relatos obtenidos de manera voluntaria por parte de las personas intervinientes, en el último mes de práctica, realicé mi último taller “Nos motivamos a avanzar” con los sujetos de segundo año. Para dar una conclusión o cierre a todo lo que fuimos trabajando durante los meses de clase. La actividad se pudo desarrollar de manera excelente y los estudiantes pudieron compartir entre ellos las distintas experiencias sobre el año escolar, sobre el curso y los compañeros, “naa me gusta más este porque del otro me echaron, aparte los profes acá siempre te ayudan” “tengo más amigos aca, son muelas, pero los otros eran más muelas” “gracias Juli por escucharnos” (Registro de cuaderno de campo n° 43).

Finalicé la experiencia con una merienda compartida, donde pude darles las gracias por abrirse y confiar en mí, por participar en mis talleres y alentarlos a que no abandonen sus estudios y seguir apostando a ese futuro que quieren lograr. La respuesta de los doce alumnos fue un gran abrazo, junto con el gran agradecimiento y frases como “te vamos a extrañar” “me da pena que no te voy a ver mas en el aula” (Registro de cuaderno n° 45). Me fue entregada una carta hecha por ellos (con papel reciclado) y firmada por todos ellos, con frases muy emocionantes hacia mi.

Por último, mi recorrido por la institución me ha permitido crecer tanto como persona, como futura profesional. A lo largo de mis prácticas fui descubriendo mi eje de investigación y

respondiendo mis dudas acerca del contexto, de la institución y de la psicología educacional, un ámbito del que no tenía mucho conocimiento.

He logrado comprometer y generar vínculos de confianza con los tutores, preceptores, docentes y sobre todo, con los estudiantes. Agradezco profundamente a la institución por abrirme los brazos y deseo que mi paso por la misma haya sido tan útil y significativo cómo lo fue para mí. Me llevo en el alma y en el corazón, esta experiencia.

8.2 ANÁLISIS Y SÍNTESIS

A continuación, se presenta el análisis de la experiencia de la práctica pre profesional supervisada, de acuerdo a la perspectiva teórica con el fin de poder alcanzar los objetivos propuestos. El relato será expresado en primera persona.

8.2.1 TEJIENDO REDES

¿Cómo se puede estar en muchos lugares a la misma vez? (Registro de cuaderno de campo n°4).

Distintos roles, diferentes actores, todos unidos por una razón. Se sustituyen entre ellos, todo el equipo docente y no docente, que intervienen y apoyan a la escuela y a sus estudiantes. La funcionalidad de la institución da un impacto positivo en la construcción de subjetividades de los adolescentes, ayudan a que esta se vaya produciendo, acompañándolos en el proceso, les ayudan a formar una identidad (quiénes forman el grupo de pares, quién es su familia, que ropa traen, donde viven). Los miran cuando no muchos son mirados, los llaman por su nombre, por su apodo o por su apellido, cuando no muchos son llamados, los reconocen cómo sujetos, cómo adolescentes, cómo estudiantes. Puertas dentro de la institución son alguien, importan.

El rol del psicólogo educativo, según Vidal (2007), se continúa viendo ligado al ámbito clínico aplicado en la institución, pero al mismo tiempo, es una tarea que cumple con muchas demandas y con muchos demandantes entre ellos docentes, directivos, familias y estudiantes. El gabinete institucional de la escuela, conformado solo por una psicóloga, también cumple el rol de docente en el nivel adultos.

Luego de la inquietud de ver la gran demanda y el poco tiempo con el que contaba la profesional en este espacio, se pudo indagar un poco más acerca de la problemática sobre la falta de otros profesionales que conforman el gabinete: “el equipo de gabinete debe estar formado por un psicopedagogo, un psicólogo y un trabajador social, ese sería un adecuado trabajo interdisciplinar, pero para eso se debe contar con un presupuesto que avale a trabajar de esa manera” (Registro de cuaderno de campo n° 41). El trabajo colaborativo, es fundamental para generar el aprendizaje y la convivencia de los sujetos que forman parte de la institución (Guzman, 2015, según cómo se citó en Figueroa, Ossa, Jorquera, 2020).

Fué de principal interés al comienzo, observar el desenvolvimiento del rol de la psicóloga institucional, y el equipo interdisciplinario que la respalda, ya que al hablar acerca del sostén y contención que aporta la escuela a los adolescentes, fué necesario ahondar más acerca de esta tarea.

La falta de un espacio físico en donde pueda desplegar sus tareas de manera privada sin disturbios exteriores, llamó mi atención, “¿no será necesario un cartel de Psicología o Gabinete Escolar en la puerta de preceptoria adultos?” (Registro de cuaderno de campo n° 15). Ropain, Orozco y Gonzalez (2011) mencionan que el papel del psicólogo educacional, es muy amplio ya que desde participar en problemas académicos y/o conductuales que se presentan en los estudiantes, cómo así también, crear estrategias para solucionar problemas que sirvan cómo guía para docentes y directivos, diagnosticar, acompañar a familias, personal docente y no docente,

participar en la formación de valores y en la elaboración de talleres educativos para los estudiantes, entre muchas labores más.

Durante el año pasado, el rol de la psicología educacional, se pudo ver desplazado a otros actores institucionales debido a la gran recarga de tareas que esta poseía. Las respuestas de los estudiantes respecto al lugar que tiene la psicóloga en la escuela, se dividía en dos bandos, quienes conocían la existencia de la psicóloga por situaciones administrativas y quienes no conocían este espacio.

Sin embargo, no hay puesto docente que quede sin abarcar dentro de la institución, donde en muchas ocasiones esto puede verse como un problema más que una solución, a continuación tomaré como ejemplo un párrafo extraído de los registros de cuaderno de campo n° 40:

Noto por la dinámica entre preceptores, tutores y psicóloga que la tarea de encargarse de temáticas de todo tipo acerca de los alumnos está cómo desdibujada. Todos se encargan de todo y al mismo tiempo faltan intervenciones pertinentes en los estudiantes. Se nota un límite difuso en las tareas de cada uno de los mencionados... (Registro de cuaderno de campo n° 40)

Al encontrarnos en un espacio donde la vulnerabilidad está a la orden del día, muchos docentes toman como tarea propia que, la presencia de un adulto responsable esté a disposición continua del sujeto adolescente que lo solicite. “Yo comento en mi casa que nosotros nos sentamos a almorzar o cenar y ellos se sientan a alimentarse, ¿entendes? [...] la necesidad económica, en contexto de vulnerabilidad que tenemos en donde estamos, hace que sea así (Registro de anexo n° 36).

Se entiende entonces, el corrimiento del rol de tutores y preceptores, que se dan como un modo de intervenir, de abrir espacios, de acompañar (Greco y Levaggi, 2017). Habla de un trabajo interdisciplinario para tratar de abarcar las demandas de los estudiantes, como dirán Banz y Valenzuela (2004), se trata de que el psicólogo establezca un rol co-construido para desarrollar acciones de cambio junto con docentes, tutores (en este caso), directivos, familias y estudiantes.

Según Figueroa, Ossa y Jorquera (2020), dirán que el psicólogo educacional es ese “amigo crítico” ya que aporta la reflexión, evaluación y propuestas que ayudan a la comunidad educativa, mejorando el trabajo pedagógico. “El amigo crítico no solo critica lo que otros hacen, sino que también revisa sus propias prácticas y ayuda a hacer consciente a las comunidades de aquello que se está haciendo, favoreciendo procesos de observación, indagación, reflexión...”

A continuación, se explicará una situación vivenciada en el transcurso de la práctica, donde hace referencia al modo de trabajo y comunicación interdisciplinaria. En la institución, cuando se da una situación donde un estudiante en particular no está respondiendo de manera esperada en clase y ello se refleja en sus notas, se procede de la siguiente manera: luego de que la *maestra tutora* notifique acerca de la situación a la psicóloga, se llama a la “maestra integradora” la cual intervendrá en la problemática y se creará un plan de acción. En el caso del alumno W (que tuve la oportunidad de entrevistar) no se siguieron los pasos mencionados anteriormente y se traspasaron límites entre los docentes. Esto condujo a una discusión entre docentes intervinientes de la situación, y a justificar la transgresión con frases como: “tiene mucho trabajo y muchas veces no queremos molestar, a la psicóloga, con situaciones que podemos manejar nosotras” (Registro de cuaderno de campo n °36) o ... “también le propongo consultar con la psicóloga, a lo que me responde: es que la psicóloga, está así (y me hace un señá con las manos como que está sobrepasada

de situaciones), cosas que lo podamos manejar nosotras nos encargamos” (Registro de cuaderno de campo n°39).

Greco y Levaggi (2017) dirán sobre las intervenciones: “significa a su vez, una forma de hacer circular la palabra [...] entre equipos, directivos y docentes, comunidad y familias. Circulación de la palabra que [...] cada intervención se encargue de multiplicar las voces en torno a un “problema” o situación que requiere atención (p.3).” Y no por ello las diferentes posiciones profesionales pierden su lugar o su autoridad, se habla de un fuerte trabajo interdisciplinario donde todos los que intervengan den su aporte para dar una solución.

“Si los chicos tienen algún problema suelen recurrir a mí y si ya es más grave a los directivos” (Registro de cuaderno de campo n° 13). Gracias a esto me dio el pie para preguntarle acerca de que si los estudiantes suelen recurrir a la psicóloga ante algún problema, consideré pertinente esta pregunta ya que, como maestra tutora referente del aula, tiene más control en estas situaciones sobre quien recurre y por qué:

T: maestro tutor J: practicante

T: “No, los chicos no suelen ir con la psicóloga”

J: “¿Y vos? ¿Soles recurrir en ciertos casos?”

T: “Sí, yo sí, pero ante casos graves voy directamente a los directivos” (Registro de cuaderno de campo n°17).

Uno de los instrumentos que utilicé para la recolección de datos fue la entrevista semidirigida, dos de las preguntas formuladas referían acerca del rol del psicólogo en la institución. Los interrogantes planteados fueron: “¿Sabías de la existencia de un gabinete en la escuela

(conformado por una psicóloga)?” “¿Considerarías recurrir a hablar con la psicóloga si tuvieras algún problema en el futuro?” (Registro de cuaderno de campo nº 36). La mayoría de las respuestas eran negando conocer la existencia de un gabinete o una psicóloga en la institución, pero muchos consideran recurrir a charlar con la misma en el caso de presentar algún problema en el futuro.

Rol de los tutores proyectándose como padres, rol de los directivos representando la ley y la puesta de límites, rol del portero cómo quien los escucha y los contiene, rol de la psicóloga cómo tejedora de redes. Todos ellos y muchos agentes escolares más, involucrándose para que estos adolescentes puedan ser mirados, escuchados, queridos. Buscan alguien en quien confiar, un adulto en quien sostenerse: y la escuela enmarca lo que muchos están necesitando.

8.2.2 MAESTRO TUTOR: El puente que une diferentes calles

Figura muy importante dentro de la escuela que no solo brinda un acompañamiento escolar hacia los alumnos si no que promueve el apoyo, la escucha y las herramientas para que el estudiante se sienta acompañado y con ganas de seguir asistiendo a la escuela. (Registro del cuaderno de campo N° 55)

Este modelo de tutorías es tomado desde las escuelas rurales y los mismos suelen enseñar materias relacionadas a “Ciudadanía y Participación” en el nivel de Ciclo Básico; este programa lleva en la institución vigente hace diez años. La presencia de los tutores es fundamental en la escuela ya que acompañan, realizan un seguimiento y pueden intervenir de manera favorable en la vida, no solo estudiantil sino personal, de cada alumno:

...no contábamos con tanto trabajo interdisciplinario como para decir bueno lo derivamos aca, había un trabajito que venía haciendo la psicóloga que es el gabinete, si bien el primer foco de tejido lo hace el tutor que está siempre ahí con

el estudiante, el tejido primero es con el gabinete y de ahí el gabinete deriva.

(Registro de cuaderno de campo n° 39)

Tomando al grupo poblacional del Ciclo Básico los cuales pertenecen a un grupo “en riesgo socioeducativo” cómo mencionan Caciorgna y Ridolfi (2013), la figura del tutor es muy importante para que los jóvenes sigan apostando al ámbito escolar y encuentren en el mismo un abanico de posibilidades para un futuro próximo. (p.80)

Greco (2012), hablará de “autoridad habilitante” para referirse a una figura asimétrica que “provee a los sujetos formas más interesantes y convocantes de vivir, donde crear, participar junto a pares, ser reconocido/a y valorado/a”. En la educación, se va redefiniendo permanentemente las figuras de autoridad, gracias a los cambios que van experimentando los estudiantes en la construcción de su subjetividad, dirá “el reconocimiento de la autoridad es lo que hace que alguien sea autoridad” (p. 3)

El tutor es entonces para los jóvenes, esa figura de autoridad no castrante ni inhabilitante si no una autoridad pedagógica adaptada al contexto y tiempo en el que se encuentran (Greco, 2014). Según la tutora expresa: “...y como que logro captar la atención, no sé cómo la captó y como sea ellos ya tienen registro de autoridad y eso me llevó a que yo sea más fluida con ellos y en el manejo de grupo” (Registro de anexo n° 42).

Intervienen además, con los docentes de cátedra, es un trabajo interdisciplinario en el que van potenciando los contenidos vistos y detectando problemáticas en el curso a nivel grupal. Muchas veces, se observa, que el ser tutor implica estar inmerso en la vida de cada alumno y a su vez de las familias. Buscan principalmente, la inclusión y preparación de jóvenes activos para la sociedad.

Durante los meses de observación en el aula puse principal interés en un comienzo, en *qué motiva* a estos jóvenes a continuar con sus estudios, asistir a clase, cumplir horario, prestar atención, cumplir tareas teniendo en cuenta la realidad que les atraviesa debido a que nos encontramos en una “escuela urbano marginal” (Duschatzky y Corea, 2009), donde no muchas de las necesidades básicas están satisfechas, donde muchos de ellos viven en un constante clima de violencia o de poca contención. Y tomando en cuenta que se trata de adolescentes que quedaron por fuera, momentáneamente, del sistema educativo.

Podemos observar y percibir constantes desacuerdos entre estudiantes y profesores, desafíos ante la autoridad, problemáticas dentro del curso, y de ahí surge mi pregunta, “¿qué encuentran ellos en el colegio que los invita a seguir asistiendo, de qué manera impacta la escuela en la formación?” (Registros de cuaderno de campo nº30). Lo más importante, es que se puede escuchar en boca de los preceptores, tutores y algunos profesores, una especie de amor de cuidado hacia los alumnos; expresan constantemente la preocupación que les generan los mismos y tratan de que se sientan contenidos y escuchados día a día.

El rol del maestro tutor en la institución actúa como guía para los adolescentes donde tratan temas como compañerismo, clima áulico, proyecto de vida, entre otros; apunta principalmente a fomentar la salida de los estudiantes como sujetos de derechos inmersos en el mundo real, podemos decir que también apunta a ser promotor de la construcción de la subjetividad de cada alumno. Como los tutores mismos expresan, muchas veces su función es de sostén maternal o paternal cumplen la función según el psicoanálisis de gran Otro auxiliador, ese que en un primer momento de la vida brindaba su asistencia y sería el motor para la producción del psiquismo humano (Cao, 2009).

“Si yo lo asocio gráficamente a un puente que va uniendo diferentes calles (ríe)” (Registro de cuaderno de campo n° 39), frase tomada de la entrevista con la tutora de 2do año luego de preguntarle cómo definiría su rol.

8.2.3 “¿PERTENECEMOS?. PRIMER TALLER

“Es interesante advertir que las normas que se generan en el grupo de pares necesitan, para no perder efectividad, enfatizar las fronteras de separación con el exterior” (Duschatzky y Corea, 2009, p. 47)

Rodulfo (1992), hablará del término “metamorfosis” para referirse a la transformación interna por la que atraviesa un sujeto en la etapa de la adolescencia cuando decide volcar todo su ser a disposición de lo extrafamiliar y por otro lado, lo familiar que pasa a segundo plano, deviene extraño (p. 156) . Con sus pares, el sujeto irá deconstruyendo, construyendo y reconstruyendo un nuevo trabajo psíquico y vincular. Aquí incluiremos el término del *sentido de pertenencia* (Registro de cuaderno de campo n° 20).

Se puede escuchar en los pasillos de la institución la frase referida a que los sujetos de segundo año: “son el peor curso con los alumnos más revoltosos” (Registro cuaderno de campo n°10), “no les interesa” (Registro de cuaderno de campo n°5). Estas creencias negativas impactan en la realidad de los estudiantes y del grupo, los sujetos desplazan la figura paterna en la figura de sus maestros o tutores, pero al darse cuenta que estos no lo representan, lo rechazan y así estos pasan a formar parte del desarrollo psíquico interior de metamorfosis. Hacen sentir la indiferencia pero, no significa que no les importa, si no que en la etapa en la que se encuentran prevalece la actitud del rechazo, mecanismo defensivo que se exagera ante el borramiento del adulto, por eso lo atacan como un llamado a que aparezca el otro contenedor, se necesita la figura del mismo.

Esta actitud de contradecir todo lo que provenga de una figura de autoridad también es propio del querer pertenecer o permanecer en un grupo: “En eso se crea una interacción agresiva verbalmente entre alumno S y alumno D (me sorprendió porque suelen ser tranquilos, asumo que debe ser por la presencia del alumno H en el aula)” (Registro de cuaderno de campo n° 26),

Hora de educación artística: descontrol, se tiran papeles, usan el celular. Noto que cuando está alumno H en el aula, los compañeros que siempre suelen tener una actitud tranquila comienzan a responder de manera agresiva a los profesores, se tiran cosas, como queriendo llamar la atención de este. Si bien el alumno no participa de estos comportamientos, sus compañeros “tratan de demostrar algo” y hacerlo reír. (Registro de cuaderno de campo n° 31)

“El proceso de incorporación y adaptación a las reglas y requerimientos del grupo de iguales, [...] ha de ser interpretado como un proceso mutuo de influencia” (Moral Jiménez, 2004). No olvidemos que siguen siendo adolescentes con muchos cambios y duelos a niveles individuales y grupales, la idea de *pertenencia* se juega significativamente en esta etapa, y se requiere el respeto a las reglas del grupo.

Luego de atravesar la pandemia, el único registro que ha quedado de la misma en la institución, es el sistema de cursado virtual, utilizado aquí como herramienta de trabajo para aquellos estudiantes que no significan un refuerzo positivo dentro del aula, donde desestabilizan los procesos de estudios y comportamientos de muchos de sus compañeros: “Volvió la dinámica de comienzo de año que no me gustaba” (Registro de cuaderno de campo n° 31).

“La institución ha tomado como solución el cursado virtual para aquellos estudiantes catalogados como revoltosos. Se prioriza el mantener estudiantes sea cómo sea. Es por eso que se

ha optado por el sistema de cursado virtual” (Registros de cuaderno de campo n° 36). Aquí el sentimiento de pertenencia y la apropiación del espacio físico se ve imposibilitada para los estudiantes que caen bajo este sistema alienante de cursado. “La interacción grupal [...] es, pues, un instrumento socializador básico [...] contribuye a fomentar el sentimiento de pertenencia a un grupo y la identificación con los roles o actividades desempeñadas por este” (Fierro, 1985, 1990 según como se citó en Moral Jiménez, 2004).

La falta de pertenencia es un sentimiento y una percepción muy común en esta etapa ya que el individuo debe integrarse lo antes posible al mundo social, laboral, donde al mismo tiempo se van instalando mecanismos que lo excluye de todo este entramado, lo cual genera el pensamiento de no pertenecer ni a un lado ni a otro. De esta manera podría trabajar en conjunto con los estudiantes, ya que tomando a Moll y Whitmore (1993), el pensamiento se construye en conjunto con los otros, se comparte un lenguaje con significados y significaciones, gustos, intereses, un sentido.

Relacionarse en el espacio físico, en el aula, realizar trabajo grupales fomenta la cohesión grupal, ayuda a no solo obtener buenos resultados a nivel académico sino también a nivel personal, individual. Uno de los objetivos que persigue la institución académica, es que los adolescentes encuentren un lugar (físico) donde se sientan acogidos y donde entablen y formen un vínculo los unos a los otros, es por eso que al describir el aula de 2do año registré: “ se sientan en bancos enfrentados y no mirando al pizarrón si no, mirándose entre ellos mismos” (Registro de cuaderno de campo n° 21).

Al plantear cómo objetivo el querer identificar cómo los adolescentes expresan su subjetividad en una escuela de reingreso con sus formas de expresarse, sus urgencias, su apropiación al espacio áulico, en la mitad del mes de junio en la hora de tutorías lleve a cabo el

primer taller áulico: trabajar sobre el grupo, trabajar juntos para decorar el aula y así volverlo su espacio en común, de pertenencia.

Según mis registros de cuaderno de campo nº 20, en uno de los días que visitamos el aula de tercer año junto con los alumnos de segundo año, y al ver que en el mismo había cierta marca personal de cada alumno como, por ejemplo: afiches ilustrando su árbol genealógico, un lindo dibujo plasmado en las paredes, entre muchas otras cosas, se me ocurrió la idea de llevar a cabo un taller en *donde los chicos puedan generar el sentido de pertenencia* dentro del aula, de trabajar todos juntos en grupo para una mejor convivencia; es por eso que el día viernes 24 de junio y con previo aviso a los chicos, lleve a cabo el primer taller.

Aquí pude recabar la información necesaria, a mi parecer, para tratar de comprender y escuchar a los alumnos, qué los motiva a asistir a la escuela, cuál es su historia, como se ven ellos mismos, como ven a los demás, a quien recurren cuando tienen algún problema, qué significa pertenecer (en el grupo, en el curso, en la escuela). Gracias a esto, pude ampliar mi visión en cuanto a centrar mi objetivo en la investigación, es por eso que todas las variables que hasta ahora se me habían ocurrido recaen en la subjetividad de los adolescentes y en cómo la escuela de reingreso a la que acuden ayuda a que esto suceda, o eso intenta. En un contexto social en donde estos jóvenes muchas veces no tienen un sostén entre sus familiares o en sus hogares, la escuela puede ser un espacio donde la construcción de subjetividades sea posible. Luego de una charla con la preceptora del nivel CB, ella expresa, “nosotros acá fomentamos el que se sientan cuidados, el que sepan que sabemos sus nombres, sus vidas, sus historias...” (Registro de cuaderno de campo, nº 39).

El taller generó un impacto positivo tanto a nivel grupal como individual, asistieron y participaron todos los estudiantes, trabajaron de manera grupal y pudieron crear juntos una bandera que unía frases individuales como: “amigos” “cree en ti” “hoy es el mañana que tanto me

preocupaba ayer” o frases bromistas tales como: “hagan las cosas o se quedan de año” (Estudiantes de 2do año, registro de cuaderno de campo n° 25).

Juntos pudieron responder, y poner en común las actividades que les plantee en una hoja y así decorar el aula y hacerla suya, dejando la huella de cada uno en fotos, en dibujos y en palabras. “Nadie es perfecto, por eso los lápices tienen goma” (Estudiante de 2do año, registro de cuaderno de campo n° 24).

Llegando a los últimos meses de prácticas en la institución, y luego de recolectar datos en cuanto a los alumnos, sus trayectorias por la escuela y la relación que tiene con la misma y con quienes la conforman, organice de esta manera el segundo taller áulico denominado “Nos motivamos a avanzar” (Registro de cuaderno de campo, n° 46). La idea es poder hacer un cierre entre los estudiantes acerca de este proceso junto a ellos y también dar continuidad al taller anterior, “Pertenece” (Registro de cuaderno de campo, n° 20).

También, ante la falta reiterada de asistencia de varios estudiantes en el aula, procedí a leer los cuadernos de seguimiento de dichos alumnos, con el objetivo de poder leer acerca de sus trayectorias escolares desde principio de año. Me encontré en varios de ellos con “fichas de reincorporación” debido a que se ausentaron quince o más veces al colegio. En dichos cuadernos se podía leer comentarios hechos por la tutora luego de charlas con los estudiantes como: “se compromete a no faltar más y asistir a clase” (Registro de cuaderno de campo, n° 42). Pude notar, además, los constantes intentos de comunicación entre los padres de los alumnos, la psicóloga y la tutora, muchos de ellos fallidos. Se relataban conversaciones como: “tercer intento de comunicarnos con la madre del alumno V, no responde llamadas ni WhatsApp, faltó a la reunión” (Registro de cuaderno de campo, n° 41). Pude notar aquí, la falta de contención y seguimiento parental en muchos alumnos.

Pude vivenciar en su máxima expresión a los adolescentes de segundo año, cuáles son sus historias, sus aspiraciones, como interaccionan y, lo más importante, como la escuela los va ayudando a constituirse en sujetos. Cómo en un contexto de tanta falta (en todos los aspectos), los tutores, preceptores y profesores “llenan” de alguna manera ese vacío que muchas veces estos jóvenes expresan en forma de faltas, enojos, agresión, llamados de atención. Y principalmente, el espacio que les da la psicóloga a estos adolescentes para la escucha y la contención de los mismos.

En conclusión de todos los meses vividos en la práctica, puedo decir que es un excelente ambiente, donde repetiría mi experiencia mil veces, pero con obstáculos a nivel de “formación estudiantil” muy marcados y con esto no solo me refiero a la falta de motivación de los estudiantes y de las familias de cada uno hacia la importancia de lo que significa estudiar, “desde cuando se negocia el tener que venir a clase” (Registros de cuaderno de campo, n° 40), si no también me refiero, a la problemática creciente de drogas y consumismo, al recorte cada vez más grande de presupuesto para la educación, a los paros docentes y el poco sueldo que reciben. Temas que influyen mucho en las distintas trayectorias escolares y cómo los estudiantes se van construyendo como sujetos.

8.2.4 “¿CÓMO LOS MOTIVAMOS A AVANZAR?”. SEGUNDO TALLER

“No quiero que abandones la escuela, has llegado tan lejos y con tanto esfuerzo, el lunes vos y yo vamos a charlar” (Psicóloga, registro de cuaderno de campo, n° 43).

Docentes y no docentes, intervinientes detrás de un mismo objetivo: que los adolescentes apuesten a sus estudios y encuentren una red de apoyo para continuar: “No quiere asistir a la escuela porque no quiere ver a sus compañeros. Se compromete a [...]” (Registro de cuaderno de campo n° 41). Que el adolescente continúe con su trayectoria escolar, de cualquier modo que le sea posible para que pueda completar sus estudios y así acceder a un futuro que le permita

desenvolverse en la sociedad. Es así, cómo a la hora de aplicar ciertas sanciones disciplinarias cómo por ejemplo, ir a firmar el libro de actas o amonestaciones ante alguna falta, muchas veces no se llevan a cabo. Comentarios de los adolescentes hacia los profesores que en otras épocas y/o contextos son tomadas como una falta de respeto a la autoridad y son necesarias de una directa expulsión o sanción, en esta institución no es ni siquiera una opción: “traten de manejarse con un poquito mas de respeto, ¿puede ser?” comenta el profesor, “puede ser, profe” responde el estudiante, “¿puede o va a ser? insiste el docente, “puede ser” finaliza el adolescente (Registro de cuaderno de campo n° 6).

“Ahora se cambió la modalidad de las amonestaciones, antes el alumno firmaba 1, 2, 3 veces, llegaba a las 20 y se retiraba, ya eso no se puede” (Psicóloga, Registro de cuaderno de campo n° 40).

Las reiteradas inasistencias a clase por parte de los estudiantes, despertaban en mí todo tipo de interrogantes acerca del sentido de autoridad de los padres, la motivación de los adolescentes, los obstáculos que significaban para algunos el hecho de no poder asistir ciertos días por las condiciones climáticas, entre otros motivos. “Después de las vacaciones de junio, se vuelve un colador, se quedan los chicos que quieren estudiar de verdad y los revoltosos, se van” (Registro de cuaderno de campo n°28). Y fué así cómo entrando en la segunda parte del semestre de clases, veintisiete de los estudiantes que los docentes iban y volvían, jugaban a desaparecer y aparecer, abandonaron, y quedaron finalmente doce.

Luego de comentarle a un miembro del personal docente acerca de las inasistencias y abandonos de los jóvenes durante los meses de clase previos al receso escolar expresa:

“... esta es una escuela con estudiantes no convencionales. Este año recibimos 8 alumnos de X escuela por solo el hecho de que repitieron de año, los colegios más grandes quedan impunes en estos casos, yo no le puedo decir a un alumno que consume drogas no entras más a este colegio, pero podemos tener un equilibrio diciéndole y proponiéndoles que hagan su escuela de manera virtual [...] la inspectora no está de acuerdo, pero es la única manera de seguir con alumnos que ya se intervino desde todos lados y no les interesa cambiar”. (Registro de cuaderno de campo n° 36)

Según el art. 7 de la Ley 26.892/13 el cual prohíbe sanciones que obstaculicen la trayectoria escolar de los estudiantes: “Quedan expresamente prohibidas las sanciones que atenten contra el derecho a la educación o que impidan la continuidad de los educandos en el sistema educativo”.

La mayoría de los estudiantes cobran una cuota mensual aportada desde el gobierno del país llamada PROGRESAR, el mismo tiene como requisito “ser alumno/a regular de una institución educativa” (s.f). Pero esto no garantiza la continuidad del estudiante a clases, de hecho, agotan todas las “inasistencias” permitidas y obtienen el permiso de reincorporación. Quiero detenerme para hacer una breve acotación acerca de que aquí se puede entender que la motivación para algunos de ellos significa asistir a clase para tener una retribución económica, cómo lo expresa una de los tutores: “el alumno S, no asiste a clase desde agosto y muchos de ellos vienen dos o tres días, cobran los \$10.000 que le proporciona el gobierno y no los ves más” (Registro de cuaderno de campo n° 25).

Estas inasistencias y reincorporaciones se pueden encontrar en el *cuaderno de seguimiento* de cada estudiante. Cuaderno necesario para poder seguir el mes a mes de la trayectoria escolar de

cada sujeto durante el año. Allí docentes, tutores, directivos y psicóloga hacen sus aportes sobre cada estudiante. Según mis Registros de cuaderno de campo n° 43, el cuaderno de seguimiento es:

...tanto profesores como tutores describen aspectos positivos o negativos del proceso educativo del estudiante. Queda como registro para que cuando se cite a los padres se tengan fundamentos acerca del comportamiento e inasistencias. Luego esto va al legajo, ya en el nivel adultos tienen otro cuaderno. Aquí también se registra como se lleva con los compañeros y cómo se van rotando los bancos, si cumplen o no los AEC, si traen ficha médica o pase del colegio. Se registran actitudes, relatos por parte de los profesores y del gabinete. Solicitud de un acompañamiento desde la salud mental, entre otras cosas. Carpeta completa, actividades áulicas, hoja de reincorporación, vínculos familiares, respuestas de los padres, uso del celular, uso del classroom.

En conclusión hasta ahora, el derecho a la escolaridad es una obligación y muchas veces nos encontramos con adolescentes que no tienen un banco (lugar) en las escuelas ya que se les prohíbe su ingreso o reingreso a la misma, estudiantes que abandonan sus estudios luego del receso escolar de invierno en el mes de junio-julio, o estudiantes que sobrepasan el límite de las 15 inasistencias a clases y deben aplicar al proceso de reincorporación, el cual es una hoja anexa en el cuaderno de seguimiento, que asegura que el alumno quedó libre de faltas pero que puede reingresar gracias a una prórroga de asistencias. Se puede ver esta falta de apoyo desde los padres de cada estudiante, la falta de respuesta, de presencia y de acompañamiento hacia la mayoría de los adolescentes: “la tutora me admite que ni él ni su familia responden los mensajes, eso significa que no vuelve más” (Registro de cuaderno de campo n° 42).

Las familias ya no significan transmisoras de la ley a través de una figura paterna, ya no constituyen el lugar de las prohibiciones y los mandatos que constituyen la identidad y son formadoras de la subjetividad. Y la escuela ya no significa la garantía de un futuro mejor, por lo menos no para estos sectores (Duschatzky y Corea, 2009)

8.2.4.1 TENER UN FUTURO

“Tener un futuro, eso me motiva, tener un futuro...” (Estudiante de segundo año, registro de cuaderno de campo n° 35).

Antes de llevar a cabo el segundo taller, encontré oportuno, tener una charla con los estudiantes de manera voluntaria e individual. Por medio de algunos interrogantes previamente formulados quise acercarme a ellos a conversar. Así fue, para mi grata sorpresa, que los doce alumnos que asisten a clase se acercaron a hablar conmigo. Las preguntas iban dirigidas a aspectos más personales de la vida de cada uno cómo el nombre, la edad, de qué colegio venían y el motivo por lo que sus padres o tutores decidieron enviarlos al instituto Nuestra Señora del Trabajo. Hablar de sus gustos y aspiraciones, cómo así también de la motivación de asistir a clase, de las redes de apoyo dentro de la escuela y de la posibilidad de hablar con la psicóloga en un futuro si es necesario. El proceso de comunicación en una entrevista con adolescentes, dirán Nahoul y Nuñez (2014), “la palabra juega un papel muy importante pero, también interviene la comunicación pre verbal: silencios, gestos, actitudes, tonos de voz...”.

Con el objetivo de realizar el segundo taller y con la información recolectada previamente se me ocurrió la pregunta “¿cómo los motivamos a avanzar?” (Registro de cuaderno de campo n° 40). Continuando con el hilo del primer taller y respondiendo a los objetivos planteados de esta investigación, los temas que propuse trabajar en el taller fueron acerca de “qué significa para ellos venir a la institución, tener redes de contención que los apoyen y la significancia que tiene para

muchos de ellos el continuar con sus estudios” (Registro de cuaderno de campo n° 43). Una de las tres actividades que se llevaron a cabo en el taller fué describir en dos afiches: cómo se sentían ellos en el presente, con su realidad actual, cursando 2do año en una escuela nueva para muchos de ellos, con nuevos compañeros y, en otro afiche, cómo les gustaría sentirse, pensarse, proyectarse en un futuro próximo o no.

Algunas de las respuestas en el primer afiche fueron: “me siento ansiosa por lo que viene” “me siento bien conmigo misma, pero con el colegio no” “quiero pasar de año” (Estudiantes de 2do año, registro de cuaderno de campo n° 42).

Con la frase “Pregúntate si lo que estás haciendo hoy te acerca al lugar en el que quieres estar mañana” (Walt Disney, s.f) cómo encabezado del segundo afiche, escribieron: “ayudando a la gente” “terminar el colegio y ayudar a mi familia” “haciendo lo que más me gusta” “no, pero va a llegar” (Estudiantes de 2do año, registro de cuaderno de campo n° 42).

Previo a esta tarea, les fue útil ver dos videos por la plataforma de YouTube que los ayudó a reflexionar acerca de su condición cómo estudiantes y cómo adolescentes. Hornstein (2018), dirá que la adolescencia es esta etapa de vulnerabilidad ya que el joven siente que se cree poseedor de todo conocimiento pero al mismo tiempo, a la deriva sin recibir la atención o protección que necesita, es por eso que tomé necesaria la tarea de poder exponer en común sentimientos (individuales o grupales) que hayan movilizado los videos o dudas, vivencias, inquietudes que quieran depositar en mí y en el grupo de pares y sentirse de alguna manera, acompañados.

Puedo llegar a la conclusión de que a lo largo de este trabajo, fui respondiendo que motiva a estos sujetos en formación a continuar asistiendo a clase. Para algunos significa encontrarse con

sus amigos, para otros significa una obligación, para muchos un ambiente seguro donde los esperan siempre con los brazos abiertos.

8.2.5 HIJOS DE NADIE...

“...yo los vi en primer año cuando estaban desbandados cuando eran “hijos de nadie” como que ahora están con la mente fija en algo como un pensamiento más maduro de lo que quieren” (Registro de anexo n° 41).

Encontré todo un desafío en hablar sobre este tema ya que no encontraba término adecuado para referirse al lugar que ofrece un Otro, que no sea madre o padre, pero que sea un actor dentro del mundo escolar que ejerza, o represente parcialmente esta tarea.

Al ver reflejado en los adolescentes malos tratos entre ellos o hacia otros, faltas de respeto a la autoridad “profe no empiece” “si no puedo escuchar musica, voy a dar vuelta el curso”(Registro de cuaderno de campo n° 3). Que el ir a la escuela sea motivo de negociación más que de obligación (Registro de cuaderno de campo n° 35). Duschatzky y Corea (2009) dirán que, no es falta de autoridad o falla del maestro, si no que se ha agotado la capacidad de producir autoridad en las escuelas (p. 145).

¿Será que este agotamiento se da porque no reciben autoridad en sus casas? Dí cuenta que estas cuestiones iban más allá de encontrarse en una etapa “difícil”, si no que demostraba la poca presencia o ausencia del sostén de un adulto en muchos de ellos, pero no de cualquier adulto sino uno que emocionalmente signifique algo para ese sujeto. Adultos que permanezcan vivos y presentes a pesar de sus irreverencias, adultos que se comprometan con las trayectorias escolares y con la construcción de subjetividad de sus hijos. La realidad atraviesa y este rol de presencia, es

asumido por los tutores, docentes o preceptores que conforman el nivel ciclo básico. “Se le recuerda a su madre que él es menor y ella es el adulto” (Registro de cuaderno de campo n°41).

Como dirán Duschatzky y Corea (2009),

Las maestras se quejan de que los chicos no entienden cuando se les reitera "no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan". Pero lo que ocurre es que para que esto se comprenda, o mejor dicho se incorpore como mandato, es necesario percibir al otro como semejante.

A partir de las entrevistas tomadas a los tutores y preceptores quise comprender la función de cada uno de ellos, más allá del rol que ejercen en sus puestos, ya que como se pudo explicar hasta ahora, en esta escuela muchos actores se ocupan de diversas tareas. Entender el vínculo que cada uno considera tener con sus estudiantes y qué obstáculos identifican ellos en el devenir de la escolaridad de cada adolescente. Como últimos interrogantes me pareció oportuno investigar acerca de cómo conciben ellos la motivación en sus estudiantes y qué aspectos deberían fortalecer (los sujetos) para mejorar y conformar su subjetividad.

En las diversas respuestas y opiniones se puede dar cuenta de lo que motiva a los docentes a trabajar como lo hacen, involucrarse, seguir apostando y no dejar bajar los brazos a ninguno de sus estudiantes:

La labor, mía por lo menos, es acompañar a los estudiantes, no solamente desde lo académico sino también un acompañamiento en cuanto a sus relaciones interpersonales, grupales, tratar de integrarlos, que haya vínculos, vínculos sanos [...] redirigir ciertas conductas o hábitos que no son saludables...(Registro de anexo n° 46).

La tarea de cada uno no acaba cuando se termina la jornada escolar, se notan constantemente al pie de sus estudiantes, cumplen la función de sostén, de ley, de guía: “ahora, el estudiante que no tiene padres presentes y además que no tienen autoridad...y esa es la otra están presentes pero no tienen autoridad, los chicos dejan, abandonan la escuela, no hay sostén” (Registro de anexo nº 42). Dirán Duschatzky y Corea (2009),

...vemos emerger nuevas relaciones que no sólo ponen de relieve la simetrización o indiferenciación de lugares sino más bien la pérdida de toda referencia en la cual anclar [...] la ausencia de referentes y anclajes y que, por lo tanto, cualquier sistema de referencias que se arme conlleva la oportunidad de un proceso subjetivante. (p.74)

La motivación principal de estos docentes es que los sujetos no abandonen sus estudios, los alientan al cambio, a dejar atrás las “desventajas” (Registro de anexo nº43). Entienden la realidad en la que vive el adolescente y la falta de un adulto que los respalde, los motivan a soñar: “...pero les hace falta como soñar mas, tener mas esperanza [...] como un futuro más abierto más promisorio por decirlo de alguna manera, entonces bueno les falta soñar tienen una visión muy acotada de la vida pero siempre hablando desde sus posibilidades...” (Registro de anexo nº 37).

Hago mención del término desventaja, tomado de las palabras de una de las tutoras al momento de la entrevista, considero óptimo utilizar este término para hacer referencia a la situación en que se encuentran estos jóvenes de sectores vulnerables y con familias ausentes, padres con largas jornadas laborales o conflictivas familiares que dejan a los adolescentes a la deriva. Bas Peña et al. (2014) dirán que “la ausencia de apoyo social (familia, escuela, estado) aumenta las posibilidades de conductas de riesgo de los adolescentes en la actualidad”, es así que

explicaran que se pueden encontrar a individuos que respondan de manera agresiva, se les dificulta relacionarse con el grupo de pares y/o presenten un bajo rendimiento académico.

Tallone (2011), hablará que la autoridad dada por los adultos en estas nuevas formas de subjetividad adolescente, no es la misma que décadas atrás, es por eso que se trata de buscar una autoridad que se acomode a estas nuevas formas de modalidad líquida, un nuevo papel en la autoridad que ejerce el adulto. “ Una autoridad que no sea considerada ni como una fuerza omnipotente ni como un logro personal asentado en figuras carismáticas, sino como un ejercicio que propicie la habilitación de nuevas subjetividades...” (p. 25)

En conclusión, el mantener a los estudiantes en un ambiente donde para muchos de ellos signifique un lugar donde encontrar protección, sostén y cuidado, significa un motivo para que ellos sigan apostando a su trayectoria por la escuela: “A mi me gusta venir al colegio porque me aleja de los problemas que hay en mi casa” dice una estudiante en una charla en clases (Registro de cuaderno de campo n° 12).

9. CONSIDERACIONES FINALES

En este Trabajo Integrador Final se propuso analizar cómo una escuela de reingreso impacta en la producción de subjetividades de los adolescentes que la conforman, luego de trayectorias escolares discontinuas. En esta investigación se hizo foco en los estudiantes pertenecientes a 2do año del Ciclo Básico del Instituto Nuestra Señora del Trabajo, destinado a sujetos con sobreedad que no han finalizado sus estudios de manera lineal y cronológica.

Este escrito busca reflejar cómo se va produciendo y construyendo la subjetividad en los sujetos adolescentes durante su paso por una escuela de reingreso, teniendo en cuenta los diversos factores (externos e internos) que los atraviesan. El eje principal de mi trabajo, fue dar cuenta de qué motiva a estos estudiantes a continuar sus estudios en esta escuela, superando las adversidades y desafíos que marcaron sus trayectorias escolares. Teniendo en cuenta factores sociales y económicos, factores familiares y emocionales, redes de apoyo, grupos de pares, que afectaron y afectan su paso por la escuela.

Demostrar que, muchas veces la motivación en los estudiantes se expresa como la necesidad de continuar por motivos emocionales como el sentirse contenido, querido, escuchado y además expresada por el hecho de recibir una remuneración económica que, en este contexto, forma parte de una necesidad básica. Se dió prioridad a los estudiantes de 2do año como grupo en general ya que muchos comparten experiencias de vida similares. No significa que se encasilla cada vivencia o producción de subjetividad como una sola sino que por el contrario se entiende que cada experiencia subjetiva y trayectoria escolar, es única.

Se propusieron tres objetivos específicos, relacionados entre sí, para tratar de abordar esta investigación. El primero de ellos trató de abarcar a la escuela cómo espacio físico, espacio de socialización y la importancia de la función contenedora que promueven a la construcción subjetiva de los adolescentes y cómo logran ser sujetos en dicho contexto. Es por eso que se define a la escuela como espacio de pertenencia de los adolescentes, donde se da un proceso de identificación subjetiva en el cual cada individuo se apropia del espacio, forma vínculos y así, va construyendo su identidad. En esta institución aparece como significativa la figura del maestro tutor, el cuál además de acompañar las trayectorias educativas de sus estudiantes, ayuda a generar identidad y humanizar el vínculo, más allá de sus fallas y sus ausencias, muchas veces personifican ese adulto paternante o maternante que se encuentra desplazado en él.

¿Qué motiva a estos adolescentes a continuar despertando a las 7 de la mañana todos los días, con frío, calor, con lluvia o con sol y seguir asistiendo a clase? Una de las razones de esta investigación, es tratar de dar una razón a esto ante las frases de los docentes que reclaman que al sujeto “no les interesa nada” (Registro de cuaderno de campo nº5). ¿Será que cómo explique a lo largo del escrito, hay algo en la negación oposición del adolescente que se traduce como la necesidad de que emerja un adulto que ponga un límite y a la vez que contenga y habilite a ser.

Sí se puede dar una hipótesis acerca de que doce de los veintisiete adolescentes que comenzaron el año lectivo, apuestan por ellos mismos, por sus familias o sus futuros, para terminar la escuela, “prometía seguir asistiendo a clase porque quería terminar la escuela por su mamá y su abuela” (Registro de cuaderno de campo nº 42).

Pensemos más allá de las inasistencias y de las reincorporaciones, de los desafíos a la autoridad y de repetir mil veces frases de rechazo, de negación hacia la escuela como: “ no sirve para nada” (Registro de cuaderno de campo nº), da cuenta de esta ambivalencia que se da en las primeras etapas de la niñez, el repudio y la fantasía de destrucción del objeto , del que luego el sujeto termina por aceptar e incorporar. Esto es lo que sucede en la institución escolar, entre la relación docente (adulto) y estudiante, se lo rechaza, se lo odia y se lo contradice pero al mismo tiempo se lo necesita y se lo busca (Viojo y Elena, 2014).

Que el sujeto siga recurriendo a la escuela porque significa que va a encontrarse con una persona de portería que lo nombra, un aula limpia y un banco propio, un maestro tutor listo para escucharle y aconsejarle, pero también para ponerle límites. Para la gran mayoría de esos doce estudiantes es motivo suficiente para seguir apostando a la escuela. Un espacio extrafamiliar que los adolescentes adoptan como propio, como formador de su identidad.

El segundo objetivo, lleva a analizar cómo el contexto de vulnerabilidad influye en la conformación de procesos de identidad de los adolescentes. Tomando rápidamente la teoría de Vigotsky y la teoría de Pichon- Riviere, se comprende que el medio social determina el desarrollo subjetivo de un individuo, una vez interiorizado los procesos del orden natural que provienen de la familia de origen, el sujeto comienza a incorporar procesos del orden cultural, dado por las instituciones, grupos de pares, que se diferencian del núcleo familiar. Lo que lleva a que el individuo logre la independencia y a desarrollar su propia personalidad, “el contacto con ese otro,

sumado al uso de las herramientas específicas, o sea, de los instrumentos de mediación, y como hemos visto a través de la interiorización, se revela el camino de la propia constitución subjetiva humana” (Bas Peña et. al., 2014).

En este objetivo, se quiso abordar las maneras de reproducir ciertas formas de ser que los adolescentes repiten, imitan o toman del espacio intersubjetivo. Quise poner de relieve, la temática en cuanto al sistema familiar y económico del que proviene cada sujeto. Se entiende que en este contexto la figura de autoridad, sea madre, padre o un tutor legal en muchos casos está desdibujada. Muchos padres tienen más de dos trabajos para poder solventar las necesidades básicas o simplemente no tienen en cuenta la importancia de la escuela, y se dejan de lado cuestiones más referidas a las trayectorias escolares de sus hijos. Duschatzky y Corea (2009) hablarán de la expulsión social para referirse a estos sectores poblacionales que viven una realidad diferente de la que la mayoría conoce. Hablamos de las faltas de trabajo, la violencia verbal, física o psicológica que en muchos casos se vuelve parte de todos los días, la falta de escolarización o la escolaridad precarizada, disolución de las relaciones y vínculos familiares, adicciones, etc. “Estos datos retratan determinaciones, actos, hechos, pero no hablan de los sujetos, de los modos de significación, de las operaciones de respuesta, de sus efectos en las relaciones sociales, de las valoraciones construidas” (p. 20) .

Los límites y la autoridad, como categorías internalizadas, que los chicos traen de sus casas es escasa, por eso el interrogante ¿Cuándo el venir a la escuela pasó de ser una obligación a una negociación? (Psicóloga, Registro de cuaderno de campo n° 35). Greco (2014) dirá, que es necesario contar con una figura de autoridad que habilite a cada sujeto a ser:

... capaz de aprender, de hablar, de pensar, de conocer, de convivir con otros/as,
de participar, de organizar espacios, y que, además, cree las condiciones para ello.

Autoridad, reconocimiento y conocimiento se anudan así, en una fuerte alianza; esto genera situaciones o “climas” que favorecen el enseñar y aprender (Greco, 2014, p.4).

Gracias a las normas de la comunidad educativa, las cuales se basan en los AEC con el objetivo de generar un buen clima institucional, para poder lograr en estos adolescentes la importancia de los valores, el respeto, los límites y la responsabilidad, no solo para generar buenas trayectorias escolares sino también sujetos listos para vivir en sociedad. En esta institución, debido a los antecedentes educativos de los sujetos se torna obligatorio seguir estos acuerdos, adaptándose al contexto en el que esta institución se encuentra, con estos llamados, “estudiantes no convencionales” (Registro del cuaderno de campo N°36).

Al plantear como objetivo el cómo influye el contexto social y económico en la construcción de identidad de estos jóvenes debemos comprender las transformaciones globales en las que nos encontramos actualmente:

Como es de comprender, estos cambios o transformaciones globalizados, también intervienen en la construcción de la identidad de los jóvenes, así advertimos junto con este mismo autor, sobre los problemas actuales de la identidad, como lo es su vulnerabilidad, o bien, usando la metáfora de lo sólido y de lo líquido, su falta de solidez, su estabilidad y en definitiva su fragilidad: “...en un moderno y líquido escenario vital, las identidades constituyen tal vez las encarnaciones de ambivalencias más comunes, más profundamente sentidas y turbadoras”.

(Bauman, 2005:73-74; 2007:89 cómo se citó en Bas Peña et. al, 2014).

Por último, el tercer objetivo planteado, engloba todas las manifestaciones conductuales, sus sentidos, y acciones que demuestran los estudiantes durante su paso por la escuela. Formas de comportarse, de relacionarse entre pares y con los docentes, el juego de ausencias y presencias que dan indicios de cómo se van constituyendo como sujetos. Personalmente, al haber compartido tantos meses dentro del aula, pude observar, escuchar y conocer a cada uno de ellos. Dar cuenta, casi como un personaje omnipotente, sobre sus maneras de *ser adolescente*, empatizar con ellos y entender que el paso por la escuela, en muchas ocasiones es todo un desafío cuando no hay apoyo, o cuando les han hecho sentir que su futuro no va a ser prometedor, cuando los problemas de casa inundan todas las emociones, y que muchas veces suelen confundirse con pensamientos acerca de que nada los motiva o nada les interesa. Siguen allí, apuestan por ellos mismos y encuentran en el maestro tutor, en la psicología y en el personal docente y no docente, un amigo, un referente, alguien que se preocupa por ellos, ya que en otros lugares no es fácil de encontrar.

Luego del recorrido surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo incentivamos a estos adolescentes para que vuelvan a tener esperanza de alcanzar un futuro mejor? ¿Cómo los motivamos a seguir apostando a su trayectoria escolar? ¿Cómo alentamos a las familias a involucrarse más en las trayectorias escolares de sus hijos?. ¿De dónde proviene este desinterés por la escuela? ¿Será a causa de las nuevas tecnologías que promueven el éxito sin tener que estudiar o tal vez causa del desinterés de la familia que desemboca en desinterés por proyectarse y por la vida en general? ¿Cómo los ayudamos a motivarse? ¿Cómo lograr volver a generar conciencia de la importancia de la escuela para la sociedad como espacio válido de construcción de subjetividades?

A lo largo del desarrollo de la práctica, se hallaron algunas limitaciones pero que sin duda me sirvieron de experiencia. Al comienzo de la misma, hubo ciertas dudas de cómo lograr

mantenerse como una figura que no signifique una amenaza para los profesores, ni una amenaza para los estudiantes, tratando de correrme del lugar de “aliado” tanto de alumnos como de docentes o directivos. También, notaba mucha resistencia de los adolescentes a poder formar un vínculo y poder integrarme a nivel grupal.

Encontré como limitación durante la primera mitad del año, tratar de correrme del discurso acerca de la discapacidad que se había tratado en el año anterior al mio (2021). Encontré todo un desafío en los primeros meses de charlas con los docentes no caer en ese tema y poder demostrar que pese a no tener un eje definido, mi interés llevaba a encontrar la motivación de los estudiantes a continuar con sus estudios, a nivel grupal luego de trayectorias escolares discontinuas.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones puntuales, las prácticas significaron un antes y un después en mi formación como estudiante de Psicología y como persona. Mi admiración por la psicóloga, los maestros tutores, docentes y no docentes, es infinita. El no dejar bajar los brazos de ninguno de sus estudiantes, el presentarse ante ellos como figuras de sostén, de autoridad, el involucrarse con cada uno de ellos y hacer todo lo que está en sus manos para que la escuela continúe mejorando día a día, mes a mes y año tras año. Comprendí la complejidad de este trabajo y re-confirmé mi compromiso con la población adolescente. Entendí también, las distintas realidades por las que atraviesan estos estudiantes, no solo la necesidad económica sino también, las necesidades afectivas de ser escuchados, identificados, comprendidos.

Propongo a la institución Nuestra Señora del Trabajo, -que me ha abierto sus puertas desde el comienzo y me ha posibilitado el ejercicio de mi práctica- lo siguiente: poder trabajar con más talleres que apunten a expresar lo que les sucede en sus estudiantes a nivel emocional, que sepan que la escuela es un lugar seguro con referentes en quien confiar. También, sugiero incluir más a la psicóloga en las situaciones que ocurren con los estudiantes sin caer en el pensamiento de

necesitar un diagnóstico, que se tomen sugerencias y que entre todos cómo equipo docente, formen planes de acción. También, fomentar el espacio del gabinete como lugar de charla, escucha e intercambio, pero que no quede solo allí, sino que cada docente aplique este espacio en sus clases. Y por último propongo involucrar más a las familias de los estudiantes en actividades extracurriculares como ferias y la huerta, para generar un sentido de pertenencia en todos los ámbitos posibles.

Pienso que es de mucha importancia que la escuela continúe recibiendo practicantes de psicología, por la entidad que ejerce el rol de la psicóloga escolar y la de todos los actores que intervienen en la institución. Haber sido parte de este proceso cómo practicante significó una gran posibilidad para mi futuro como profesional que creo, debe ser experimentada por muchos practicantes más.

A modo de conclusión, comprendo cómo esta escuela de reingreso impacta en la producción de subjetividades de sus estudiantes y para esto fue necesario conocer e involucrarse con los adolescentes, con sus trayectorias escolares y con el equipo interdisciplinario que respalda dichos procesos de subjetividad. Esta escuela da a sus estudiantes una oportunidad más y un lugar de reconocimiento de identidades. Cada sujeto, cada trayectoria es tomada como única y eso se hace notar. El que un alumno se ausente o esté pasando desde un problema hasta un logro, importa y para un tutor, docente, psicóloga, portero o directivo tiene un significado.

Para finalizar debo volver a mencionar que esta experiencia fué altamente enriquecedora y que me permitió adentrarme en cómo se dan los distintos procesos de la etapa de la adolescencia y al mismo tiempo, introducirme en el rol profesional, comprendiendo los modos de intervención, escucha y acompañamiento. Mis profundos agradecimientos a la escuela y a todo el personal involucrado en este proceso.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balardini, S. (2010). Adolescencia y modelos de identificación. Entre la globalización y el nuevo siglo. *Pasqualini Diana y Llorens Alfredo (compiladores), Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: una mirada integral. Buenos Aires: OPS/OMS/Facultad de Medicina UBA.*

Bas Peña, E., Ada Amaya, M., Risopatrón, F., Crabay, M. I., Borioli, G., Olmos, M. J., ... y Rached, S. B. (2014). *Adolescencias y Juventudes. Familias, subjetividades y educación.*

Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar (2ª ed.). Aique Grupo editor S.A.*

Beneficios, programas y becas (s.f.) *Progresar nivel obligatorio.*
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/progresar/requisitos/progresar-nivel-obligatorio>

Berardo, M. S., González, A. S., Kohan, M. L., Dalmasso, M. C., & Daniele, M. A. (2016). Los Acuerdos Escolares de Convivencia, en tanto dispositivo de construcción colectiva en el marco de una política de derechos: su impacto subjetivo. *Debates actuales en Psicología y Sociedad, 1*, 79-83.

Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. *Revista Ateneo Psicoanalítico, 2.*

Caciorgna, L., y Ridolfi, V. (2009-2013). *Sistematización del Proyecto Educativo Institucional Del Instituto Parroquial "Nuestra Señora del Trabajo"*.

Cao, M. (2009) Narcisismo. Segunda fundación. En La condición adolescente. *El replanteo intersubjetivo para una terapia psicoanalítica*. Cap. 3. Buenos Aires: Gráfica Laf.

Caturelli Kuran, M. S., y Fontana, M. Y. (2019). Trayectorias escolares. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (26). Recuperado a partir de <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4004>

Cartolano, E. (2006) Adolescencia y subjetividad: tiempo de tomar la palabra. En Rother Horstein (Comp.) *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Parte II: La turbulencia: tránsito hacia la complejidad. Pág.175-190 Edit. Paidós. Buenos Aires.

Duschatzky, S., y Corea, C. (2009). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (6ª reimpresión ed.). Paidós.

Enrique, S. (2010) Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras. En Rascovan, S (2010) *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*. Buenos Aires: Noveduc.

Estevez, M. F., Valle, G. B., Suligoy, M. A., y Fuentes, C. A. (s.f.) Derecho a la educación de adolescentes de sectores vulnerabilizados: políticas educativas y trayectorias escolares.

(2013). *Federación de Psicólogos de la República Argentina- Código de Ética Nacional*.

- Figueroa-Céspedes, I., Ossa-Cornejo, C., y Jorquera-Martínez, C. (2020). El psicólogo educacional cómo amigo crítico: aportes y posibilidades para el cambio y mejora escolar. *Límite (Arica)*, 15.
- Grassi, A. (2010). Adolescencia: Reorganización y nuevos modelos de subjetividad. In *Entre niños, adolescentes y funciones parentales* (1ª edición ed., pp. 29-35). Entreideas.
- Greco, M.B. (2014). *Buen clima institucional que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Córdoba: Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación.
- Greco, M. B., y Levaggi, G. (2017). *Acerca de la intervención de los equipos de orientación. Subjetividades en proceso de constitución, desafíos institucionales*.
- Holliday, O. J. (2020). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. 17.
- i Gallart, M. S. Entrevista diagnóstica con el adolescente. *Colegio oficial de psicólogos de Catalunya, Universidad Autónoma de Barcelona*. Recuperado de: *Paidopsiquiatría*.
- Javier, Enrique S. (s.f). *Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras*.
- Kancyper, L. (2007) *Adolescencia: el fin de la ingenuidad*. Cap. 1 y 2. Edit. Lumen. Bs. As.
- Kancyper, L. (2019). Resignificación, memoria y trabajo de simbolización. *Temas de psicoanálisis*, 17.
- Korinfeld, D., Levy, D., y Rascovan, S. (2013). *Entre Adolescentes y Adultos en la escuela*. Paidós.

- López, R. B. (2015). *Perspectivas Acerca del Rol del Psicólogo Educacional: Propuesta Orientadora de su Actuación en el Ámbito Escolar*. Rev. Actual. Investig. Educ vol.15 n.3 San José.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Molardo, E. F., Geronico, J. C., Medina Allende, L. E., y Cendoya, D. (2012). *Disposiciones para el ejercicio de la Psicología*.
- Jiménez, M. D. L. V. M. (2004). Jóvenes, redes sociales de amistad e identidad psicosocial: la construcción de las identidades juveniles a través del grupo de iguales. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, (11), 183-206.
- Nahoul Serio, V., y González Nuñez, J. d. (2014). *Técnica de la Entrevista con Adolescentes*. Brujas.
- Oller, J. G. (2022). *Registros de Tomas de Nota*.
- Palazzoli, M. S. (2004). *El Mago Sin Magia*. Paidós Educador.
- Peralta, M. M. R. (s.f). *El aula-taller como actividad pedagógica para promover la participación en el aula de clase*. Academia. 13.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [en línea], <https://www.rae.es/dpd/pertenecer>, 2.ª edición (versión provisional).

- Rodulfo, R. (1992). Estudios clínicos: del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica. In *Estudios clínicos: del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica* (pp. 253-253).
- Ropain, A. R. A., Orozco, L. P. P., & Gonzáles, C. P. A. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary*, 8(2), 258-261.
- Ruiz Carrillo, E., y Estrevel Rivera, L. B. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, vol. 8, núm. 15, 2010, pp. 135-145.
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de educación*.
- Torres, M., y Sarquisian, S. (s.f.). *Proyecto Basado en la Ecocultura*. 7.
- Urribarri, R. (2015) Sobre adolescencia, duelo y aposteriori. En R. Urribarri *Adolescencia y clínica psicoanalítica*. Cap. 3. Buenos Aires: Fondo de la cultura económica Argentina.
- Vigotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Viojo, B., y Elena, N. (2014). *La Escuela como espacio potencial de resignificación*.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*.