

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

## **La construcción del riesgo educativo: el lugar del sujeto del aprendizaje.**

Castilla, Graciela, Anahi Ayelen, Marcovich y Bulfon, Pablo.

Cita:

Castilla, Graciela, Anahi Ayelen, Marcovich y Bulfon, Pablo (2010). *La construcción del riesgo educativo: el lugar del sujeto del aprendizaje. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/398>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/EaT>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# LA CONSTRUCCIÓN DEL RIESGO EDUCATIVO: EL LUGAR DEL SUJETO DEL APRENDIZAJE.

Castilla, Graciela; Anahi Ayelen, Marcovich; Bulfon, Pablo  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

## RESUMEN

El presente escrito se desprende del Proyecto de Investigación "Cómo se construye el riesgo educativo: un estudio desde el decir y el hacer de los protagonistas institucionales", cuyo propósito es comprender las condiciones de educabilidad generadas por la compleja trama de definiciones pedagógicas desde un nivel macro, como así también desde un nivel más próximo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el proyecto de investigación, se han realizado a la fecha diferentes niveles de análisis que han procurado ir capturando las diversas aristas que involucra, no ya el fracaso escolar en sí como hecho consumado, sino el proceso de construcción del riesgo educativo por parte de los sujetos involucrados en la tarea de aprender/apropiarse, es decir el estar siendo/proceso del fenómeno. La presente ponencia pone la lente en el sujeto de aprendizaje realizando en el análisis el cruce de dos indicadores; por un lado, la normativa de evaluación - nivel de las políticas educativas provinciales - y por otro lado, la situación de enseñanza y aprendizaje. Destacando que la mirada, en este sentido, permite un acercamiento a la comprensión de la complejidad de la construcción del riesgo educativo.

## Palabras clave

Riesgo Política Encuentro Sujeto

## ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF RISK EDUCATION:  
THE PLACE OF THE SUBJECT OF LEARNING

This writing is clear from the research project "how builds educational risk: a study from say and do institutional actors", whose purpose is to understand the conditions of educabilidad generated by the complex plot of pedagogical definitions from a macro level, as well from a level close to the processes of teaching and learning. In the research project, different levels of analysis that have sought to be capturing the various edges that involves no longer academic failure in itself as a fait accompli, but the process of construction of educational risk of subjects involved in the task of learning has been date / acquired, that is the be being / process of the phenomenon. The present paper puts the lens on the subject of learning performing analysis the crossing of two indicators; on the one hand, with the rules of evaluation - provincial education policy - level and on the other hand, the situation of teaching and learning. Emphasizing look here, to allow an approach to the understanding of the complexity of the construction of educational risk.

## Key words

Risk Education Teaching Subject

## INTRODUCCIÓN

El presente escrito se desprende del proyecto de investigación "Cómo se construye el riesgo educativo. Un estudio desde el decir y el hacer de los protagonistas institucionales", cuyo propósito es comprender las condiciones pedagógicas - a través de las acciones de los sujetos involucrados en el hecho educativo - en relación con el aprendizaje de los alumnos en el ámbito escolar del nivel medio. El trabajo de campo abarco dos escuelas de condiciones socio-económicas diferentes del nivel medio de la ciudad de Neuquén

La problemática que se estudia en dicha investigación surge en

torno a la preocupación por los altos índices de dificultades en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como así también repitencia, y deserción que se registran en nuestro país y particularmente en la escuela media estatal de la Provincia de Neuquén. Los datos oficiales de los ciclos lectivos, en el período que va del 2004 al 2008, indican que el porcentaje de desgranamiento es del 52%. Por otro lado, el porcentaje de retención es del 47%, dato que advierte que de cada 10 alumnos que ingresan en primer año sólo 5 finalizan sus estudios secundarios.

En el proyecto de investigación de referencia, se han realizado a la fecha diferentes niveles de análisis que han procurado ir capturando las diversas aristas que involucra, no ya el fracaso escolar en sí como hecho consumado, sino el proceso de construcción del riesgo educativo por parte de los sujetos involucrados en la tarea de aprender/apropiarse, es decir el estar siendo/proceso del fenómeno. De esta manera, se han realizado análisis que abarcan: los estilos de conducción de los establecimientos educativos, las acciones pedagógicas que se realizan para atender a la problemática, las características disciplinares que asume la enseñanza de la disciplina y los aprendizajes que se promueven, las expectativas de los sujetos/alumnos al ingresar en la escuela media, los porcentajes de alumnos que no promocionaron la asignatura, las características socio económicas y políticas de la Provincia en el marco del País, etc.

Cabe destacar, que entendemos que el riesgo educativo es generado por una compleja trama de definiciones pedagógicas que surgen tanto en un nivel macro como en un nivel micro, juzgando que estos niveles forman las diferentes aristas del mismo. Es decir, admitimos que el fenómeno pedagógico del riesgo educativo tiene una doble ligazón que entrelaza las prácticas de enseñanza y aprendizaje con las formaciones culturales más amplias que son parte de la escuela como institución, pero nuestra intención por otra parte no es la descripción meramente del fenómeno; sino y por otra parte la visualización de aquellos aspectos/zonas que permitirían a los sujetos/protagonistas intervenir sobre las condiciones de producción del riesgo educativo.

En la presente ponencia, y en función de continuar con la espiral comprensiva de este proceso, y que pretende comprender la construcción del riesgo educativo, articulando las diferentes dimensiones identificadas que contribuyen a la instalación del fenómeno.

En lo que sigue, entonces, retomaremos estos análisis macro y micro escolares, tomando el entramado de dos indicadores, para por último reflexionar sobre el concepto de riesgo escolar, atendiendo a que su múltiple significación proporciona un terreno propicio para entender el estatus actual de la escuela.

## EL ANÁLISIS

El análisis se realizó a partir de los datos empíricos obtenidos por un lado a través de las observaciones de las clases de historia, entrevistas realizadas a los respectivos docentes, las cuales fueron tomadas al inicio y al final de la unidad didáctica observada, y por otro lado las características que asume en materia de política educativa la normativa específica de evaluación, sancionada en el ámbito provincial. Partiendo de la lectura recurrente de la globalidad del material empírico, se construyeron dos ejes de análisis o dimensiones que se articulan para "leer" la construcción del fenómeno estudiado.

En una primera dimensión colocamos aquello que se articula a las definiciones político-pedagógicas que atiende a la normativa de evaluación - acreditación, en una segunda dimensión lo que tiene que ver con la dinámica del aula. Y ello en función de entender que la trama que presenta tal articulación define las condiciones de educabilidad de ambas instituciones.

### • Un aspecto macro: La Normativa de evaluación

En el marco de considerar que los procesos de evaluación y de acreditación se constituyen en un modelo de intervención del Estado en el espacio institucional de la escuela, se analizó específicamente el artículo 19° de la Resolución 1542/05, por cuanto su implementación genera diferentes impactos, promueve la obtención de resultados dispares y moviliza distintas posturas de los actores sociales intervinientes.

Analizar la resolución 1542/05 a partir de los decires de los directores nos lleva a pensar cuáles son las relaciones entre la implementación de la normativa de evaluación - acreditación y la construcción del riesgo educativo. Algunos de los aspectos que dan cuenta de esta relación:

- centrar la mirada en la acreditación disociada de la evaluación remite a lo que "no puede" el sujeto del aprendizaje, por el contrario, focalizar la atención en la evaluación implica obtener información de lo que el sujeto sabe, de sus procesos y acompañar con estrategias de intervención.

- revalorizar la acreditación por sobre la evaluación da cuenta de la injusta situación de que sea el alumno aislado el único responsable del fracaso escolar.

- a través del proceso y el acto de acreditación, el sistema y la institución marcan una temporalidad más o menos fija, depositando toda la responsabilidad en el docente que es quien, a partir de una oposición binaria (promociona-no promociona) obtiene la certificación o no la obtiene; va al PEC o a febrero - toma las decisiones que tienen efectos en términos de la trayectoria escolar futura de los alumnos.

- la normativa de evaluación - acreditación es interpretada por los protagonistas institucionales teniendo en cuenta las condiciones de educabilidad, considerando las consecuencias que trae aparejada en relación a la inserción del alumno en niveles superiores.

#### • Un aspecto micro: Dinámica áulica

##### - Estrategias didácticas metodológicas

Desde este indicador llama la atención el predominio de una estructura común a ambas docentes: la resolución de cuestionarios como soporte ordenador de la tarea de aprendizaje del contenido disciplinar, el mismo sostenido necesariamente por un soporte material que es el libro de texto, se presenta como un obtaculizador para la "apropiación real" de los conceptos de la asignatura, promoviendo una relación de exterioridad y extrañeza con los contenidos referidos.

En el mismo sentido, el uso de red, cuadro y preguntas como recurso didáctico, que se observa en forma reiterada no alcanza para posibilitar la construcción de la "narrativa" histórica, condición que entendemos necesaria para provocar la invitación de conocer por parte de los alumnos.

Los textos explicativos presentan características que no favorecen la comprensión de los conceptos en la medida en que disminuyen las definiciones de conceptos, los ejemplos y las analogías; el tema se va descomponiendo en subtemas; predominan las relaciones causales y consecutivas por sobre las temporales. Estos criterios también podrían contribuir a explicar la dificultad de los estudiantes para comprender y asumir la tarea de reconstruir ese discurso durante el aprendizaje.

##### - Interacción entre docentes y sujetos de aprendizaje

Desde este indicador se intentó apresar las características que asume la interacción en las clases referenciadas. La comunicación se articula en forma unidireccional, es decir desde la docente a las alumnas/os y con la intención marcada del control de la disciplina y la evaluación en tanto posibilidad de acreditación/promoción de la asignatura.

En este contexto no se promueve la construcción comprensiva de conceptos a partir de la participación y el involucramiento del alumno en espacios interpsicológicos de discusión y significación conceptual. Se entiende a la intersubjetividad como el proceso de comprensión compartida que se produce en la interacción conjunta en el desarrollo de la actividad. Cabe destacar que estas formas de interacción son de una relevancia significativa para el desarrollo cognitivo y la calidad del mismo.

Desde los decires de las docentes respecto de las características que le confieren al grupo de alumnos de 1º, podemos citar: *no le interesa leer, no tienen disciplina, tiene que haber una familia, está sólo; buscan la escuela por comida, van al colegio como espacio de recreación, no tienen hábitos de estudio, no pueden resolver una evolución, le faltan técnicas.* A partir de estas expresiones se observa como recurrente adjudicarle la responsabilidad del fracaso al alumno. Es decir, explican las dificultades por las que atraviesan sus alumnos en el proceso de aprendizaje, considerando que las mismas obedecen a propiedades del sujeto, a

cuestiones familiares o aspectos socioeconómicos.

Esto toma significación cuando, frente a los interrogantes realizados respecto de las acciones concretas que desde la práctica se realizan para resolver las dificultades del aprendizaje del contenido disciplinar, es decir qué estrategias diseña; sus respuestas aluden a las acciones de cursos/charlas que se realizan desde Asesoría Pedagógica para todos los alumnos y que abordan la temática de las técnicas de estudio. Observable que nos induce a pensar que no se involucra en modificaciones de sus práctica que tiendan a disminuir la distancia entre el contenido disciplinar y las posibilidades de significación de conceptualización por parte de los alumnos, es decir disminuir la brecha entre el enseñar y el aprender. En este sentido se observa como ausente la posibilidad de reflexionar sobre la práctica que de cuenta de la previsión de modificaciones en sus propuestas de enseñanza.

#### • Algunas Conclusiones

En la presente ponencia se ha realizado un recorte que ha puesto en lente al sujeto de aprendizaje y el "lugar" que le es otorgado en el encuentro pedagógico, esto se ha realizado a partir del análisis de la normativa de evaluación y acreditación -como un indicador de la política educativa provincial-, y a su vez tomando observaciones de clase y entrevistas docentes, para comprender el estar siendo del sujeto en la situación de aprendizaje.

En este sentido interpretamos que la normativa de evaluación sostiene significados que levantan la falta, lo que no tiene y no sabe, refuerza la acreditación desatendiendo los aspectos ligados a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es decir, se deja fuera las condiciones de la situación educativa, puesto que la lente esta puesta en como los alumnos llegan a la acreditación. En este contexto, es pertinente interrogarnos qué pasa con el sujeto y su involucramiento en el aprendizaje.

Por otra parte las clases aparecen sesgadas por formulismos carentes de toda promoción de relaciones intersubjetivas, lo cual se sostiene de hecho por las ideas que portan las docentes acerca de sus alumnos. Las narraciones que realizan los entrevistados sostienen imágenes que son construidas sobre la carencia, la minoridad y la ausencia de saberes escolares. No tienen hábitos de estudio, no se saben conducir en la escuela, los padres no lo pueden controlar y nosotros tampoco, son chiquitos, niños, están en condiciones desesperantes, están en peligro, no sabemos qué más hacer, etc., son referencias comunes en las aulas observadas. Estos dichos nos llevan a suponer que el acto de asignar un lugar a los sujetos en la trama de las relaciones escolares está por lo menos en cuestión. Ese nombramiento se ve teñido por un imaginario netamente empobrecido sobre el Otro, que impide ver al otro en sí mismo. Esto no hace más que repetir los argumentos que hablan de una pérdida de eficacia de los dispositivos escolares; aquellos conque los sujetos son significados dentro de la institución.

Por lo expuesto es que inferimos que la institución escolar y por ende los sujetos que allí se convocan sufren una especie de corrimiento de los roles que no hace más de dos décadas los definía. Son interpelados desde lugares que no aseguran la construcción de un vínculo efectivo para que enseñar y aprender sea posible. Por lo que nos hace suponer que apelar a ellos demanda un esfuerzo mayor de indagación y de descripción de las situaciones en que son construidas las relaciones entre profesores y alumnos.

Es evidente que las imágenes descritas muestran un inicio de entramado de las dimensiones analizadas; puesto que aparecen interrogantes respecto a la textura del vínculo pedagógico, que aparentemente se hace invisible para los profesores y alumnos, pero también lo que se sostiene institucionalmente y que enmarca la producción del vínculo.

Este efecto de corrimiento, de dislocación, que opera sobre el vínculo promueve nuevas interpelaciones, nuevas investigaciones sobre la creación de condiciones educativas adecuadas a la situación y sobre los sujetos en ese vínculo y el efecto subjetivo que se produce dentro de las instituciones escolares actuales.

## BIBLIOGRAFIA

- BAQUERO, R. (2002) La Educabilidad como problema político. Una mirada desde la Psicología Educativa. Documento de trabajo N°9. Seminario de la Maestría de la UNESA
- BERNARD C., (2008) La relación con el saber. Ed. Libros Del Zorzal. Bs. As.
- CATORINA, J.A. "las prácticas sociales en la formación del sentido común". La naturalización en la psicología". En Llomovatte, S. Kaplan, C. (Coorde), Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc, Buenos Aires 2005.
- DUFOUR D.-R. (2007) El arte de reducir cabezas Edit. Paidós. Bs. As.
- FRIGERIO G., SKLIAR C. (comps) (2004) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos Edit. Noveduc-cem
- MADDONNI, P. y AIZENCANG, N.(2000) El fracaso escolar: Un tema central en la agenda psicoeducativa. En Chardon (comp..) Perspectivas e interrogantes en Psicología educativa. Bs. As. Eudeba.
- MEDINA, J., GÓMEZ-STERN, B. MACARRO, M.J. y GARCÍAAMIÁN, J. (2005) Identidad Cultural y alfabetización. En Cuberos, M. y Ramírez Garrido, D. (Comp.) Vygotsky en la Psicología Contemporánea. Bs. As. Miño y Dávila.
- PERRENOUD, PH. (1996. ) La construcción del éxito y el fracaso escolar, Madrid, Morata
- SKLIAR C., (2004) ¿Y si otro no estuviera ahí? Ed. Miño y Dávila. Bs. As.
- TALLIS, J. Y otros (1998) Factores de riesgo en el aprendizaje. En Dabas, E. Los contextos del Aprendizaje. Bs. As. Nueva Visión.
- TIRAMONTI, G. (comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Bs. As. Ed. Manantial
- LUS, A. (1992) El fracaso escolar desde una perspectiva pedagógica. Suplemento especial Vocación Docente Secretaría e Educación Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires.

# EQUIDAD Y ORIENTACIÓN: EL DESAFÍO DEL SEGUIMIENTO DE LOS JÓVENES EGRESADOS

Cha, Rita Teresita; Ruiz, María Eugenia; Gómez, María Noelia; Bogarín, Fabián Marcelo; Gallardo, Jéssica; Brhel, Nadia Marina  
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## RESUMEN

El trabajo presenta la experiencia que estamos realizando en el seguimiento de jóvenes de sectores urbanos y rurales vulnerables, que participaron del proyecto de extensión durante el año 2009 denominado "Equidad y Orientación: el desafío de una propuesta" que les permitió tener un espacio de reflexión para el análisis de su situación personal y comunitaria como proceso de autogestión de un proyecto de vida. El mencionado proyecto nutre el proyecto de investigación "Investigación evaluativa sobre estrategias de orientación vocacional ocupacional para contribuir a revertir la inequidad psicosocial" en tanto nos permite evaluar las diferentes estrategias utilizadas. El seguimiento es concebido como un proceso que implica dos ejes fundamentales: 1.- La revisión del impacto de nuestras acciones como Equipo de trabajo: mediante la recopilación de datos y sistematización de la información, realizar una evaluación de las estrategias trabajadas y vislumbrar el alcance de la intervención 2.- La contención y orientación de los jóvenes participantes: construir un dispositivo de seguimiento, que nos permita saber qué pasó con los jóvenes y acompañar los procesos subjetivos, sus trayectos, sus vivencias luego de finalizar la escuela secundaria. Se analizan las primeras observaciones sobre el trabajo realizado y la situación actual de los jóvenes con los que trabajamos.

## Palabras clave

Orientación Estrategias Seguimiento Evaluación

## ABSTRACT

### EQUITY AND ORIENTATION: THE CHALLENGE OF MONITORING YOUNG GRADUATES

The paper presents the experience we are doing in monitoring young people from urban and vulnerable rural areas who participated in the extension project in 2009 called "Equity and Orientation: the challenge of a proposal" that allowed them to have a space for reflection for analyzing their personal and the community situation as a process of a self-management life project. The mentioned project nurtures the research project "Evaluative research on occupational career counseling strategies to help reverse the psycho-social inequity" as we can assess the different strategies being used. Monitoring is designed as a process that involves two fundamental axes: 1. The review of the impact of our actions as team work: through data collection and systematization of information, evaluate the strategies worked and discern the reach of the intervention. 2. The support and guidance of the young participants: building a monitoring mechanism, which allows us to know what happened to young people and accompanying subjective processes, their journeys, their experiences after completing high school. The first reactions to the work done and the current situation of young people with whom we work are then analyzed.

## Key words

Orientation Strategies Monitoring Evaluation

## INTRODUCCIÓN

Durante el año 2009, el desarrollo del Programa "Equidad y Orientación: el desafío de una propuesta", en dos escuelas medias públicas del Distrito La Plata, ha permitido que jóvenes de sectores urbanos y rurales vulnerables, puedan tener un espacio de reflexión que posibilite el análisis de su situación personal y comunitaria como proceso de autogestión de un proyecto de vida. Las primeras evaluaciones de este proceso de trabajo dan cuenta del aspecto inaugural que esta intervención tuvo en la singularidad de las escuelas y principalmente en cada uno de los jóvenes que participaron en él.

Pero sabemos, que la equidad no es solo una cuestión de acceso: la participación protagónica, el tránsito exitoso, la inserción subjetiva en los distintos espacios, la apropiación de contenidos, la pertenencia, la superación de dificultades y por último, la culminación de los procesos educativos, son aspectos fundamentales para que la equidad sea un hecho real y concreto de oportunidades para todos.

Por eso, durante este año, hemos emprendido un nuevo desafío: el seguimiento de jóvenes egresados, como un proceso que implique dos ejes fundamentales:

- La revisión del impacto de nuestras acciones como Equipo de trabajo
- La contención y orientación de los jóvenes participantes

En primer lugar entonces, es nuestro objetivo, implementar mediante la recopilación de datos y sistematización de la información, una evaluación de las estrategias trabajadas y vislumbrar el alcance de la intervención: en qué medida este Programa ha permitido a jóvenes de sectores desfavorecidos, quebrar sus biografías anticipadas de fracaso y promover oportunidades para futuras inserciones.

Y en segundo lugar, construir un dispositivo de seguimiento, que no tiene que ver solamente con saber qué pasó con aquel joven luego de su tránsito por la escuela secundaria. Conceptualizamos el seguimiento como un proceso sostenido a través del tiempo, desde un criterio más amplio: el de acompañar.

Se trata de acompañar los procesos subjetivos de los jóvenes, sus trayectos, sus vivencias luego de finalizar la escuela secundaria, considerando:

- a) aquello que pudieron elegir en una primera instancia, su revisión y re-elección;
- b) los obstáculos reales que surgen en la puesta en marcha de ese proyecto personal;
- c) la delimitación de necesidades concretas en la nueva etapa;
- d) la búsqueda de caminos de resolución para la continuación del proyecto elegido.

En tal sentido, creemos que nuestro principal objetivo, al delinear la forma que tomarán las nuevas intervenciones, consiste en acompañar a los jóvenes en su inserción educativa y laboral, construyendo conjuntamente estrategias de resolución frente a los obstáculos y generando instancias reflexivas que permitan encontrar nuevas miradas de ellos mismos como protagonistas de su realidad y de su entorno.

## PRIMERA ETAPA DE SEGUIMIENTO

Sistematizaremos las acciones emprendidas en esta etapa, en relación a nuestro grupo poblacional de 111 alumnos.

### 1.- Construcción de la base de datos

La conformación de una base de datos, constituye el primer paso para establecer el acercamiento. La delimitación de datos esenciales que poseemos de cada joven, da el puntapié inicial para esta tarea de seguimiento y a su vez, rescata aquello que fue la última etapa del proyecto: quién es este joven, qué tenía pensado hacer luego de terminar la escuela, cómo podemos contactarnos con él. Estos tres criterios fueron los objetivos centrales a los que apuntó la primera matriz de datos construida en los comienzos de nuestra tarea.

### 2.- Actualización de datos

Al comenzar a reordenar la información, nos vimos en la necesidad de actualizar algunos datos, completar otros y registrar nuevamente los medios de contacto. Esta actualización, fue un paso que marcó idas y venidas en el transcurso de esta primera etapa. No puede hacerse de una vez y para todo el proceso, es una ac-

tividad que cruza todas las demás y se vuelve vital para que los esfuerzos lleguen a los destinatarios.

### 3.- Primeras llamadas telefónicas y contactos a través de internet.

El acceso que los sectores más desfavorecidos tienen a las nuevas tecnologías de comunicación (celular, internet, etc.) merece especial atención.

Los primeros contactos estuvieron caracterizados por un enorme esfuerzo de establecer comunicación toda vez que, en el intento, respondían contestadores, no contestaba nadie o los correos electrónicos eran devueltos automáticamente por los servidores de internet (un promedio de 3 intentos por cada joven, hasta que podíamos localizarlo).

No obstante, un altísimo porcentaje de ex alumnos fue contactado llegando, al finalizar esta primera etapa, a establecer comunicación con el 90 % de ellos aproximadamente.

La recepción de los llamados, forma parte de una mirada cualitativa sobre esta tarea. Los jóvenes nos transmitían su sorpresa por ver concretada la promesa hecha el año anterior, manifestándolo abiertamente algunos al decir: "no puedo creer que me hayas llamado", "te acordaste!" "no pensé que me ibas a llamar", etc.

### 4.- Contacto con la Escuela

Volver a contactarnos con la Escuela, tiene para este proyecto una importancia fundamental, ya que algunos de estos jóvenes no ha podido comenzar su proyecto porque todavía adeuda materias del secundario. La terminalidad de la escuela, es una arista en la cual no podemos trabajar solos. Es en una estrategia conjunta, con docentes, directivos y tutores como podremos contribuir a que, terminar la escuela secundaria también sea, alcanzar el título.

Por otra parte, aquel espacio físico que los nucleaba durante tantos años, sigue permaneciendo como institución. Se trata ahora, de encontrar una nueva forma que los convoque, los reúna y los contenga, porque para muchos, sus miembros siguen siendo referentes importantes en sus decisiones.

En la E.M. 38, conjuntamente con los directivos y personal de la Institución, se organizó un encuentro grupal para los jóvenes, que se acercaron hasta la escuela a compartir las experiencias y vivencias de esta nueva etapa.

### 5.- Encuentros Grupales

Los encuentros grupales tuvieron como objetivo primordial, el intercambio de experiencias luego del egreso, la puesta en común de las principales dificultades encontradas, la posibilidad de construir mecanismos de afrontamiento para estas dificultades y en ello, la visualización de nuestro rol de seguimiento junto con la planificación conjunta de estrategias futuras.

Insistimos en una idea de grupalidad como dispositivo que permite conformar un colectivo y que genera una red de sostén donde la relación con otros que atraviesan las mismas situaciones, permite el desarrollo en lo singular de competencias necesarias para la superación de obstáculos.

Los encuentros tuvieron una duración de 4 horas aproximadamente y comprendieron el análisis de los siguientes aspectos:

Lo que me propuse hacer y lo que estoy haciendo  
Alternativas que encontré y que no había pensado antes  
Dificultades que tengo

Cómo creo que me pueden ayudar a superarlas

Qué espero de este proceso de seguimiento

### 6.- Entrevistas individuales

Además de ofrecer espacios grupales de encuentro, vislumbramos la necesidad de concretar entrevistas individuales con algunos de ellos que, o bien no podían acercarse en los horarios estipulados, o bien sus dificultades requerían otro tipo de intervención.

### 7.- Visitas domiciliarias

La visita domiciliaria, forma parte de una de las instancias participativas con el grupo familiar de los jóvenes.

En esta etapa se han podido concretar cuatro entrevistas domiciliarias, que transcurrieron en un clima de conversación amena y de oportunidad para transmitir preocupaciones al Equipo. Llegarnos hasta el domicilio, ha sido en estos casos, motivo también de agradecimiento de los padres, que comprenden, algunos en ese momento, la importancia que tiene para nosotros que ellos permanezcan cerca de las decisiones que puede tomar su hijo/a, al mismo tiempo que se consolida el comienzo de construcción de

un vínculo con el Equipo para transmitirnos de manera personal sus inquietudes, expectativas y deseos como familia.

#### **Situación inicial al comenzar el seguimiento**

Ingresaron a una carrera universitaria: 35 Jóvenes (33%)

Ingresaron a una carrera terciaria: 10 jóvenes (9.43%)

Ingresaron a un Curso de Formación Profesional: 19 jóvenes (17.92%)

Trabajan solamente: 32 jóvenes (30.18%)

Están buscando trabajo: 10 jóvenes (9.43%)

La mayoría de estos jóvenes que ha priorizado un proyecto educativo, cuenta con trabajos informales o en negro que son el sostén de los gastos que requiere la compra de materiales, los viáticos de colectivo, comida, etc. La naturaleza de estos trabajos es diversa, e incluye: ayuda en emprendimientos familiares (quinta, invernáculos, puestos),

empleados en comercios (heladería, kiosco, maxi quiosco, ferretería); cuidado de niños pequeños en casas de familia.

Aquellos que han priorizado Proyectos ligados al trabajo, se encuentran en circuitos más estables, al menos en la distribución de tareas y en las perspectivas futuras de ascenso en los puestos, como por ejemplo: carga de mercadería en camiones de transporte, peón de albañil, constructoras, conducción de programas en radio local, etc

Tanto los que trabajan, como los que están buscando trabajo actualmente, se mostraron dispuestos a recibir mayor capacitación para futuras búsquedas y poder compartir con otros cuando *"te agarra ese bajón que no sabés que hacer, pero tenés que salir"* (Alumno de la E.M.11)

#### **SITUACIÓN AL FINALIZAR EL PRIMER CUATRIMESTRE DEL AÑO Y PRIMERAS CONCLUSIONES**

Sólo siete alumnos de los treinta y tres que realizaron su inscripción y el curso de ingreso a alguna de las carreras de grado de nuestra Universidad, permanecen incluidos en el sistema universitario

En términos generales las dificultades de los jóvenes que comenzaron a cursar los estudios universitarios y debieron interrumpirlos pueden agruparse según los siguientes criterios:

a.- Características Personales: Los jóvenes que dejaron la facultad manifestaron que les costó la adaptación al medio universitario en cuanto al establecimiento de relaciones interpersonales e integración con los pares. Así lo expresaban: "No me terminé de sentir cómoda. Me gusta más estar sola.", "Se me complica trabajar en grupo".

Cabe señalar que no hubo replanteos en relación con la elección de la carrera, es decir no hubo motivos de índole vocacional, ya que quienes no continúan manifestaron su intención de retomar, cuando algunas de las circunstancias que motivaron la decisión se modifiquen, o de realizar una incursión en otro espacio de formación a través de cursos, seminarios o talleres afines a la carrera elegida.

b.- Competencias para el estudio: La formación y preparación recibida en la escuela media se revela como deficitaria en relación con las competencias y conocimientos previos con que los jóvenes creen que deberían contar para que no se les dificulte tanto la realización de consignas y la aprehensión de conceptos y contenidos. A su vez también aparece la carencia de técnicas y métodos de estudio que les permitan un acceso exitoso al aprendizaje; y es notorio que dichas falencias ocurran con competencias básicas que deberían de trabajarse ya en los inicios de la formación dentro del sistema educativo, estamos hablando de dificultades en la comprensión lectora de textos y consignas, así como para redactar y desarrollar ideas por escrito.

c.- Dificultades económicas: El factor económico ha aparecido casi como una constante entre aquellos que debieron dejar los estudios universitarios; y por varios motivos, uno de ellos es el costo que representa la compra de materiales didácticos y de lectura, el traslado en algún medio de transporte hasta el sitio de estudio que, mayoritariamente, se haya bastante lejos del lugar de residencia de los jóvenes. Y esto deriva en lo que puede entenderse como otro motivo que es la búsqueda y obtención de un empleo, en lo posible de tiempo parcial, para costear dichos gastos y poder seguir estudiando. Pero esta situación a veces conduce igual-

mente al abandono ya que el trabajo presenta superposición horaria con las cursadas que son presenciales.

Se trata de seguir pensando intervenciones orientadoras que posibiliten el acceso, la permanencia y la culminación de procesos educativos superiores, para estos jóvenes de sectores desfavorecidos que llevan, muchas veces, el estigma de los propios educadores como sello identitario de "lo que no van a poder". Se trata de buscar nuevas formas de trabajar con aquel que no ha podido ni siquiera pensar que tiene derecho a pensarse.

---

#### **BIBLIOGRAFIA**

CABRERA, L.; BETHENCOUR, J.; PEREZ, P.; GONZALEZ, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. Revista RELIEVE v. 12, n. 2, p. 171-203. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVEv12n2/RELIEVEv12n2\\_1\\_hm](http://www.uv.es/RELIEVEv12n2/RELIEVEv12n2_1_hm)

GAVILÁN, M. (2006). La Transformación de la Orientación Vocacional: Hacia un nuevo paradigma. Rosario: Homo Sapiens.

GAVILÁN, M. (1999). Orientación Vocacional - Realidad Ocupacional, en Revista Psicología, Docencia e Investigación II, (Nº37), Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. pp. 15-24.

LATIESA, M., (1992) La deserción universitaria: Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos. Siglo XXI: Madrid.

TINTO, V (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de Educación Superior N° 71, ANUIES, México. URL del Documento : <http://www.ciencied.com.ar/ra/doc.php?n=1081>