

1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2019.

Estrategias de acompañamiento UAE - IFES Montevideo, Uruguay.

Crapuchett, María Elena y Tagliani, Johana.

Cita:

Crapuchett, María Elena y Tagliani, Johana (2019). *Estrategias de acompañamiento UAE - IFES Montevideo, Uruguay. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/971>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRUe/M4A>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

1949-2019
70 AÑOS DE
GRATUIDAD
UNIVERSITARIA

ESCUELA
HUMANIDADES
20 AÑOS

LICH
Laboratorio de Investigación
en Ciencias Humanas



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Estrategias de acompañamiento UAE - IFES

Lic. en Psicología Prof. Johana Tagliani -
Lic. en Ciencias de la Educación Prof. Ma. Elena Crapuchett
Instituto de Formación en Educación Social, Consejo de Formación en Educación.
ANEP. Uruguay.
johanatag@gmail.com
elena.crapuchett@gmail.com

Resumen

La Unidad de Asesoramiento Educativo del IFES (Instituto de Formación en Educación Social) se constituye como espacio colectivo donde se analizan, discurre, articulan saberes en torno al acontecer académico, implementando acciones de *orientación pedagógica* a nivel individual y grupal mediante estrategias que permitan anticipar y prevenir situaciones. Sustentamos esta orientación en herramientas de carácter conceptual como lo desarrollado por Korinfeld, Levi y Rascovan (2013): “institución suficientemente subjetivizada” e “itinerario subjetivo” y, de carácter operativo, a la que hemos llamado: “escucha pedagógica”.

Partimos desde un nivel individual utilizando la entrevista como técnica, construyendo la demanda con cada estudiante, abriendo un espacio para la reflexión donde circulen saberes de los participantes que nos permita correr del pedido o encargo y construir con el otro la intervención o, a través de la sistematización de demandas, realizar intervenciones temáticas grupales. Los pedidos realizados se enmarcan en un encuadre que se centra en la generación de autonomía entendida como construcción relacional.

Palabras clave: Orientación educativa; itinerario subjetivo; demanda; escucha pedagógica; autonomía.

Introducción

La democratización de la educación terciaria produjo el ingreso de estudiantes etaria, social y culturalmente diversos. Estudiantes que se encuentran con una cultura, discursos y dinámicas propias de una institución de nivel terciario que los enfrenta a nuevos y desconocidos requerimientos. Estudiantes que también constituyen un desafío para la Unidad de Asesoramiento Educativo del IFES al interpelar las prácticas



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

instituidas configurando, al decir de Korinfeld et al: “una invitación a poner en entredicho algunas formas de pensar y de actuar que persisten en las prácticas cotidianas”(2013, p.190), promoviendo un repensar y reformular estrategias de acción.

Se trata de “hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (Meirieu, 2007, p.81), en tanto supone no solo democratizar el acceso, sino procurar la permanencia y egreso. Si las instituciones, la organización de la vida y espacios colectivos van experimentando transformaciones acorde con las coordenadas socio-históricas, como advierten Korinfeld, et al. (2013), entonces, el recorrido educativo no puede considerarse un simple pasaje por un trayecto institucional, sino que debe visualizarse como un “itinerario subjetivo” entendido como: “trayectoria subjetiva configurada sobre un trayecto institucional formalizado” (2013, p.22). Un itinerario donde cada sujeto experimente singularmente, en concordancia con sus expectativas y posibilidades, su recorrido.

Para posibilitarlo la institución educativa debe estar “lo suficientemente subjetivizada”, (Korinfeld, 2014), lo que implica atender los “itinerarios subjetivos” para potenciar el desarrollo de las trayectorias educativas trabajando desde una perspectiva humanizada y humanizante. Una institución así caracterizada no puede ser refractaria a las identidades y particularidades de los individuos y, para ello, el logro educativo de la institución no puede sustentarse en un imaginario estereotipado de educando ni en una racionalidad vinculada a la eficiencia, pues allí no hay cabida más que para un discurso de inclusión, pero no para su materialización. Se trata, entonces, de reorientar la mirada y la escucha, reflexionar sobre las problemáticas emergentes para sostener la inserción, permanencia y egreso de los estudiantes.

Orientación pedagógica y docente orientador: quehacer y rol en construcción

La orientación educativa, según Korinfeld et al. (2013), debe interpelar la “dimensión conflictiva” de las instituciones generada en el encuentro entre los sujetos, la institución y los saberes. Si la UAE se constituye como dispositivo que genere dinámicas para procurar la concreción de la inclusión educativa terciaria, quienes desarrollamos el rol de Docente Orientador debemos mediar entre micropolíticas e instituidos construidos por los agentes del ámbito académico y las demandas de los estudiantes.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Como Frigerio preguntamos: “¿Qué hacer, quehacer, que no multiplique la frustración?” (2016, p.10) Pensamos que la tarea debe centrarse y es “el resultado de un proceso sistemático de problematizar a partir de la demanda, estimular y provocar reflexión sobre ella” (Lucarelli, 2012, p.213)

La construcción de la demanda como elemento a ser pensado emerge en el encuentro con el otro, con cada estudiante, utilizando la entrevista como técnica, permitiendo su sistematización, desarrollar estrategias grupales.

Desde un nivel explícito, supone aquello que se solicita, el pedido particular, que en ocasiones se atiende y resuelve en el corto plazo, pero este pedido conlleva generalmente una demanda implícita relacionada con aspectos latentes del discurso que requiere ser desentramada del texto discursivo.

Las demandas suelen relacionarse con situaciones de crisis, de urgencia para su resolución, pero construir la demanda supone correrse del pedido o encargo. En el encargo se pone al otro en posición de resolución, de dar respuesta desde una perspectiva unidireccional que ubicaría a quien realiza el pedido en lo ilusorio de un saber omnipotente. La demanda va cobrando sentido en la medida que se construye entre actores implicados, por esto es importante un intercambio activo. En consonancia con Calabuig et. al. (2011), la demanda nos remite a un proceso inminentemente relacional, surge de la experiencia vincular donde el sujeto tendrá la oportunidad de narrarse para poder historizarse.

Historizar, como señala Fernández (2007), pensando al sujeto aprendiente como devenir, en un tiempo y espacio. Permitiendo el desarrollo de una proyección a futuro, dando lugar a opiniones, expectativas, priorizaciones y percepciones y, conjugandolos con la realidad. Construir con el otro el problema de intervención implica habilitar la diversidad y lo contradictorio de la realidad. Pensando el recorrido y proyectando posibilidades, donde sin dejar el ámbito de lo deseable, nos acerquemos al terreno de lo posible.

Se hace necesario articular nuestra “oferta” con las necesidades planteadas, por eso buscamos desentramarlas a partir de un diagnóstico de la realidad. Si lo que estamos dispuesto a brindar no se articula con las necesidades del otro la intervención carece de sentido.

Finalmente, toda intervención se realiza con la construcción de un encuadre, concibiendo éste, como conjunto de reglas que delimitan un campo de trabajo y



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

regulan ese particular intercambio que se produce. Exige, según Levy et al. (1999), la implementación de estipulaciones y ordenadores que impidan el desborde y, aunque existe cierta identificación con sucesos y personas con las cuales trabajamos, recurriendo a lo que Bleger (1984) menciona como disociación instrumental, posibilitamos cierta distancia para evitar vernos implicados. Encuadrar implica establecer parámetros de tiempo y lugar, prescribir roles y objetivos, camino de una individuación concebida en el marco de una “*inventiva regulada en el seno de un colectivo*” (Meirieu 2016, p.209).

Los pedidos realizados por nuestros estudiantes se enmarcan en un encuadre diseñado desde una perspectiva docente centrada en el sujeto de la educación y el desarrollo de su autonomía.

Álvarez (2015) señala que, si consideramos la autonomía como capacidad en formación, no basta con pensar las opciones como el marco constituido por el ámbito en el que el sujeto actúa y su trama de relaciones, es decir, como condiciones externas sobre las que el sujeto racional, mediante habilidades cognitivas, toma decisiones. Sino que las opciones son relacionales, constituyéndose como tales cuando la persona las percibe viables para él, evidenciando que ese contexto externo, no solo se halla en interrelación con aspectos cognitivos y psicológicos del sujeto, sino que “...la forma en que el sujeto se vincula con el entorno y el tipo de relaciones que entabla con otros sujetos resultan centrales...”.(2015, p.20) De este modo, la autonomía se configuraría como *autonomía relacional*.

Llevado al plano educativo, Meirieu (2007) afirma que en pedagogía se debiera hablar de un “proceso de autonomización” ya que, como capacidad de las personas, ni existe “como estado” ni remite a un solo ámbito. Silva (2016) señala que es el educador quien genera autonomía porque esta está basada en la heteronomía en tanto es la presencia de aquel, al provocar reflexión, análisis y libertad de elección, el que la posibilita. Esto debe hacernos repensar las prácticas y expectativas instituidas en torno al estudiante ya que, según Meirieu, el individuo nunca es del todo autónomo, sino que a través de la acción del educador, transita el proceso.

Si consideramos la autonomía desde lo explicitado, resulta importante retomar la diferenciación señalada por Rebelato (1998) en torno al micro poder que ejercemos en nuestros vínculos. Para que el desarrollo de autonomía tenga lugar, este poder no puede configurarse como “poder - dominación” implicando una imposición



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

heterónoma, sino como poder productivo que desarrolle capacidades y poderes. A esta autonomía así generada Rebelato la llama “*autonomía dialógica*” donde “las subjetividades se potencian y las identidades maduran cualitativamente” (1998, p.4).

Por lo anteriormente expuesto, la herramienta operativa utilizada es la que hemos llamado *escucha pedagógica*, entendida no solo como actitud y disposición, sino como un particular escuchar y hablar. Escuchar “en la convicción de que algo sé y que ignoro algo” (Freire, 2004, p.61), estando abierto “al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro” (2004, p.55), estableciendo un espacio de incertidumbre para la comprensión, con la certeza de que de la mutua afectación se producirá algo. Escuchar porque es escuchando como aprendemos a hablar con los otros, en tanto se trata de hablar con el otro y no de hablarle al otro. Tratamos entonces de tomar distancia y reubicar la problemática o situación plantea por los estudiantes, formulando preguntas que permitan ampliar y resignificar lo percibido. Intentando, desde lo explícito, reconocer miedos y deseos como insumos para analizar y construir, conjuntamente, posibilidades viables para la posterior toma de decisiones.

La escucha pedagógica y generación de autonomía implica no solo la circulación de la palabra, sino un tiempo de espera, elaboración y elección.

En suma

Así como la UAE se halla en proceso de definir y consolidar competencias y facultades, pensamos, en consonancia Lucarelli (2012), que los roles se van hilando en el entramado institucional de “manera idiosincrática” y en este momento histórico. El asesorar es un acto de intervención, en el sentido de tomar parte en un asunto, mediar, interceder por alguien, como señala Muniz (1997). Abocados a una tarea de *comprender para inventar*, al decir de Meirieu, apostamos a explorar las condiciones favorables para que el estudiante tome contacto con sus potencialidades, analice y reflexione sobre sus proyecciones y cotidianeidad inmediata porque, en definitiva, la decisión final le pertenece al sujeto. Concebimos entonces la intervención, como actuar con el fin de zanjar una situación comprometiéndonos con el otro, y más ambiciosamente, como posibilidad de contribuir a la transformación de la cultura y política institucional.

Bibliografía y referencia bibliográficas

- Álvarez, S., (2015) “La autonomía personal y la autonomía relacional. Análisis filosófico, Vol.XXXV, N°1, pp. 13-26. Sociedad Argentina de Análisis Filosófico.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Bs. As. Argentina. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340042261002>

- Bleger, J.,(1984) “Psicohigiene y Psicología institucional”.Bs.As..Argentina Paidós
- Calabuig, M., Deutsch, E., Pollak G.,(2011) “Quién busca la demanda” en: Protesoni, A.,. “Caracterización de la demanda y evaluación de las intervenciones psicológicas en cuidados paliativos domiciliarios”.Mdeo, Udelar.
- Fernández, Alicia.(2007) “Los idiomas del aprendiente”. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios”. Bs.As. Argentina Ediciones Nueva Visión.
- Freire, P., (2006) “Pedagogía de la Autonomía”. Saberes necesarios para la práctica educativa.” Siglo XXI editores. Mexico.
- Frigerio, G., (2016) “Tener o no tener lugar” Epílogos/ El Abrojo. Colección de cuadernillos N°2 Año 1. Montevideo.
- Korinfeld, D., Levi,D. y Rascovan (2013) Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Editorial Paidós.
- Korinfeld,D., (2014) presentación en las II Jornadas Internacionales “Sociedades contemporáneas, subjetividad y educación”
- Levy, B.; Santos, G.; Singer, D. (1999) “Consideraciones acerca del encuadre”. en: Revista del Diego Zerba (comp.), Buenos Aires. Publicado en www.estudiolwz.com.ar
- Lucarelli, E., Finkelstein C., (2012) “El asesor pedagógico en la universidad” Entre la formación y la intervención. Miño y Dávila. Bs.As.
- Meirieu, P., (2007) Frankenstein educador. Editorial Laertes. Barcelona. España.
- Meirieu,P., (2016) Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Paidós. Bs.As. Argentina.
- Muniz, A.,(1997) “Psicodiagnóstico, un instrumento vigente”. En: Jornadas de psiquiatría. Mdeo. Uruguay
- Rebelato, J.L., (1998) Globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible. Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina, N° 8, pp. 23-51 Montevideo.



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

1949-2019
70 AÑOS DE
GRATUIDAD
UNIVERSITARIA

ESCUELA
HUMANIDADES
20 AÑOS

LICH

Laboratorio de Investigación
en Ciencias Humanas



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

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