



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas en Educación

## **Adolescencias al Margen**

El acompañamiento educativo como política  
prioritaria en el pasaje de la escuela primaria y  
la educación media básica en Uruguay

Tesis para optar por el título de Doctora en Sentidos, Teorías y Prácticas en Educación

Doctoranda: Guadalupe Cabo  
Directora de Tesis: Dra. Sandra Leopold  
Santa Fe, Argentina  
Octubre, 2025



El gesto es la exhibición de una medialidad, el hacer visible un medio como tal. Hace aparecer el ser-en-un-medio del hombre y, de este modo abre para él la dimensión ética

AGAMBEN, G. *Medios sin fin. Notas sobre política*, 2017 (p.67)

***A mi hijo Agustín y mi hija Francesca  
por su paciencia y presencia en este proceso.  
A mi madre, Blanca, mi mujer guía.***

## **Agradecimientos**

El recorrido de la tesis requirió de un gran esfuerzo personal, familiar y profesional, pero no habría sido posible sin el apoyo y la presencia de otros y otras.

Es por este motivo que quiero agradecer a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL) por la oportunidad de transitar un camino con un conjunto de interrogantes y hacerlo de manera acompañada.

Gracias a sus autoridades, especialmente a la decana Laura Tarabella y a la Comisión Directiva del Doctorado.

Agradecer a Graciela Frigerio por su trayectoria y experiencia, que puso a disposición con cada palabra, gesto y disponibilidad en todo este proceso.

A mi directora de tesis, Sandra Leopold, gracias infinitas por agarrarme la mano en un momento clave del recorrido, por orientarme y brindarme su aporte que fueron claves para la escritura. Por su tiempo, dedicación y palabras, que conjugaron su acompañamiento.

A Carina Santiviago, por el tiempo que pudo acompañar.

A mi hijo Agustín y mi hija Francesca, quienes durante estos siete años estuvieron a mi lado con el amor que los caracteriza; comprendiendo, resistiendo y ofreciendo en cada momento sus gestos de afectividad.

A mi madre, Blanca, por su gran apoyo, por enseñarme cada día que vale la pena luchar por lo que a una le hace sentirse bien, por estar ahí y acompañarme en este y en todos los recorridos de mi vida.

A mi papá, Héctor, por su disponibilidad para la charla y el diálogo sobre el tema de esta tesis y de tantos otros que permitieron el enriquecimiento de este proceso.

A Mauricio por el apoyo que pudo brindarme durante este recorrido.

A Jessica y Leticia, mis compañeras de viaje, porque juntas emprendimos este recorrido, nos acompañamos, nos sostuvimos: transitar la escritura mediada por la risa que nos caracteriza y también por la angustia que nos llevó vivir algunos momentos de este proceso.

A todos y todas las adolescentes, así como referentes institucionales que brindaron su palabra y su experiencia que hicieron posible esta tesis.

A todas mis amigas que vivieron esta tesis con mucha cercanía, brindándome en cada momento su apoyo y su compañía.

A todos y todas las compañeras del Doctorado, pero muy especialmente a ese grupo con el cual compartimos almuerzos y cenas, rodeados de aportes, anécdotas y diversión.

# Índice

|                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Resumen.....                                                                                            | 1  |
| Introducción.....                                                                                       | 3  |
| Presentación del tema. Objeto de estudio.....                                                           | 3  |
| ¿Por qué la preocupación por la permanencia en la EM? .....                                             | 6  |
| Antecedentes. Un recorrido por el estado de arte de la problemática en cuestión. ....                   | 25 |
| Interrogantes y objetivos que orientan la investigación. ....                                           | 30 |
| Objetivo general.....                                                                                   | 32 |
| Objetivos específicos.....                                                                              | 32 |
| Estrategia Metodológica .....                                                                           | 34 |
| Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....                                                    | 38 |
| Aspectos éticos de la investigación .....                                                               | 41 |
| Capítulo 1. Bases fundacionales y devenir histórico de la protección social en Uruguay<br>.....         | 45 |
| 1.1— La educación como pilar fundamental en la propuesta de bienestar social .....                      | 45 |
| 1.2 La creación del Código de 1934 .....                                                                | 49 |
| 1.2 Entre el adentro y el afuera: Orígenes y desarrollo de la Educación Media Básica<br>en Uruguay..... | 53 |
| 1.3 La reforma de Rama .....                                                                            | 62 |
| 1.4 Del modelo tutelar al paradigma integral.....                                                       | 68 |
| 1.5 Nuevos rumbos en América Latina. La llegada del gobierno progresista en Uruguay<br>.....            | 73 |

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.5.1. Las modificaciones en el plano educativo .....                                                                                             | 77  |
| 1.5.2. La Ley de Educación N.º 18437. La creación de nuevos programas: ¿De qué política educativa hablamos?.....                                  | 79  |
| 1.5.3. Programa de acompañamiento educativo en el pasaje de la EP a EMB .....                                                                     | 85  |
| Capítulo 2— Adolescencia, márgenes y escenario educativo .....                                                                                    | 100 |
| 2.1. Aproximación a las transformaciones de los procesos sociales actuales .....                                                                  | 100 |
| 2.2 Transformación de los procesos sociales y su incidencia en el ámbito educativo .....                                                          | 106 |
| 2.3. Adolescencia y escenarios educativos.....                                                                                                    | 114 |
| 2.3.1. Adolescencia y escenarios educativos. ¿conflicto generacional? .....                                                                       | 122 |
| 2.3.2. Desde esta perspectiva liberadora ¿es posible acoger la diferencia? .....                                                                  | 127 |
| Capítulo 3— Acerca de la necesidad del acompañamiento educativo .....                                                                             | 132 |
| 3.1. Aproximación a la categoría de necesidad .....                                                                                               | 132 |
| 3.2. Acerca del concepto de necesidad en los ámbitos educativos .....                                                                             | 143 |
| 3.2.1. La necesidad de la escuela .....                                                                                                           | 144 |
| 3.3.3. Necesidad de acompañar: Características y conceptualizaciones del acompañamiento educativo .....                                           | 152 |
| 3.4. El acompañamiento como dispositivo necesario en el pasaje .....                                                                              | 164 |
| 3.4.1. El pasaje como dispositivo .....                                                                                                           | 167 |
| 3.5. Experiencias de acompañamiento a nivel internacional y América Latina .....                                                                  | 174 |
| Capítulo 4. Momento de acompañar el pasaje de educación primaria a educación media básica. El aporte y la mirada de los y las entrevistadas ..... | 184 |

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1. Contexto de la investigación. Dispositivos de acompañamiento en la zona oeste de Montevideo .....                         | 185 |
| 4.2. ¿Cómo acompaña el pasaje el oeste de Montevideo? .....                                                                    | 190 |
| 4.3. La mirada de los referentes institucionales sobre el acompañamiento en el pasaje de EP a EMB.....                         | 191 |
| 4.4. Una mirada del acompañamiento en el pasaje de EP EMB desde las percepciones adolescentes .....                            | 204 |
| 4.4.1 Habitar lo desconocido. Ser otro: la posibilidad de hablar y ser escuchado ....                                          | 213 |
| 4.4.2 Figuras del acompañamiento en el pasaje de EP a EMB. Figuras del lazo.....                                               | 223 |
| Capítulo 5. Conclusiones. Lo que el proceso de tesis dejó .....                                                                | 228 |
| 5.1 Trazos de pensar el pasaje en formato institucional .....                                                                  | 232 |
| 5.2 Entre lo dicho y lo hecho.....                                                                                             | 235 |
| 5.3. ¿Cuándo el acompañamiento se vuelve significativo? .....                                                                  | 238 |
| Capítulo 6. Lo que nos proponemos seguir pensando .....                                                                        | 242 |
| ¿Qué debería contemplar una política de acompañamiento de acuerdo a las necesidades que los y las adolescentes expresan? ..... | 242 |
| 6.1. Hacia una metodología del acompañamiento educativo en el pasaje de EP a EMB .....                                         | 244 |
| Referencias bibliográficas.....                                                                                                | 247 |
| Anexo 1. Consentimiento informado .....                                                                                        | 261 |
| Anexo 2. Pauta entrevista adolescentes .....                                                                                   | 263 |
| Anexo 3. Pauta entrevista referentes institucionales .....                                                                     | 264 |

## **Lista de abreviaturas**

**ANEP – Administración Nacional de Educación Pública**

**ASSE – Administración de los Servicios de Salud del Estado**

**CEIP – Consejo de Educación Inicial y Primaria**

**CES – Consejo de Educación Secundaria**

**CODICEN – Consejo Directivo Central**

**DIE – Departamento Integral del Estudiante**

**DSIE – Dirección Sectorial de Integración Educativa**

**EMB – Educación Media Básica**

**EP – Educación Primaria**

**ES – Educación Superior**

**EM – Educación Media**

**INAU – Instituto del Niño y Adolescente en Uruguay**

**GURI – Gestión Unificada de Registros e Información**

**MIDES – Ministerio de Desarrollo Social**

**POP – Profesor Orientador Pedagógico**

**RUA – Registro Único del Alumno**

**SPTE – Sistema de Protección de Trayectorias Educativas**

**UCDIE – Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa**

**UTU – Universidad del Trabajo del Uruguay**

## Resumen

La investigación analiza las diferentes modalidades de acompañamiento en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica en el sistema educativo público de Uruguay durante el período 2005-2019 de los gobiernos progresistas del Frente Amplio a partir de las percepciones de los y las adolescentes involucradas. La investigación utilizó una metodología cualitativa y un marco conceptual que se nutre de los aportes de la pedagogía, la teoría social y la psicología educativa. Dentro de los hallazgos principales se destacan que la política educativa en el país, específicamente en relación al acompañamiento en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica se dirime entre múltiples contradicciones que se expresa en el relato de los y las adolescentes en experiencias que devienen en algunos casos de manera satisfactoria y en otros, definitivamente insuficientes.

Históricamente, la Educación Media Básica en Uruguay ha enfrentado múltiples desafíos para garantizar plenamente el derecho a la educación. Durante el período analizado (en particular, tras la sanción de la Ley General de Educación N.º 18.437 de 2008), el país logró avanzar hacia la universalización de la educación media, ampliando significativamente la matrícula. Este mandato de universalización declaraba a la educación como un derecho (tanto en los discursos sociopolíticos como en el ámbito jurídico), introduciendo así nuevos estudiantes al sistema de Educación Media Básica. El pasaje interciclo es un desafío de larga data para la política educativa ya que pone en evidencia dos subsistemas educativos con dinámicas diferentes y genera rupturas en las trayectorias educativas de los y las estudiantes, afectando su continuidad educativa.

**Palabras clave:** Pasaje, acompañamiento, adolescencias, educación media básica

## **Abstract.**

This doctoral research analyzes the various forms of support implemented during the transition from Primary Education to Lower Secondary Education (Educación Media Básica) within Uruguay's public education system during the period 2005–2019, under the progressive administrations of the Frente Amplio. The study is based on the perceptions of the adolescents involved in this transition. A qualitative methodological approach was adopted, supported by a conceptual framework informed by contributions from pedagogy, social theory, and educational psychology.

One of the main findings reveals that educational policy in Uruguay—specifically concerning support for the transition between primary and lower secondary levels—is shaped by multiple contradictions. These are reflected in the adolescents' narratives, which recount experiences that, in some cases, are perceived as satisfactory, and in others, as clearly inadequate.

Historically, Lower Secondary Education in Uruguay has faced significant challenges in fully guaranteeing the right to education. During the period analyzed—particularly following the enactment of General Education Law No. 18.437 in 2008—the country made important strides toward the universalization of secondary education, notably expanding enrollment. This mandate positioned education as a right, both in socio-political discourse and in the legal sphere, thereby incorporating new populations into the Lower Secondary system. The inter-cycle transition continues to be a longstanding challenge for educational policy, as it exposes the disconnect between two educational subsystems with differing dynamics and often results in discontinuities within students' educational trajectories, thus affecting their ongoing participation in education.

**Keywords:** Transition, educational support, adolescence, lower secondary education

## **Introducción**

### **Presentación del tema. Objeto de estudio**

El trabajo constituye la tesis final del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas en Educación de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, cohorte 2018.

La investigación indaga sobre las modalidades de acompañamiento en el sistema educativo público uruguayo durante el pasaje de Educación Primaria (EP) a Educación Media Básica (EMB) desde la perspectiva de los y las adolescentes en el período 2005-2019.

La incorporación de una perspectiva adolescente cobra relevancia en tanto requerimiento ético y político necesario y pertinente en términos de derechos de ciudadanía sobre asuntos educativos, ya que, al estar pensados y diseñados desde una mirada adultocéntrica, su palabra ha sido invisibilizada.

La tesis surge de un proceso de acopio profesional a partir de la experiencia y actuación en diferentes programas y proyectos de atención a las infancias y adolescencias más desprotegidas por parte del Estado uruguayo.

Este tránsito por diferentes programas en el marco del ejercicio profesional llevó a que en el año 2014 se comenzaran a integrar equipos multidisciplinarios en centros de EMB dependientes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Desde ese año y hasta la fecha (2025) se continúa formando parte de dichos equipos en dos centros de Educación Secundaria (ES) en Montevideo, Uruguay.

El desafío que supuso el acercamiento y recorrido por una nueva institución, frente a nuevas normas, formas de jerarquización y modos de habitar las instituciones diferentes a lo previamente conocido, permitió dar cuenta de la importancia del trabajo social, ya que figuraba como un área prácticamente desconocida por gran parte de la institución.

Ese lugar de extranjería permitió pensar por qué en los escenarios educativos el rol del trabajo social no resultaba tan familiar. De esta manera, el inicio del ejercicio profesional en la ES implicó primero que nada construir los atributos y competencias de ese espacio socio-ocupacional dentro de un proceso de aprendizaje compartido con otras disciplinas.

Lo extranjero provoca sorpresa, pero al mismo tiempo produce imaginación. En este sentido, las autoras Frigerio y Diker (2004) plantean que «la educación se entiende como el movimiento de extranjería, de volver familiar lo desconocido y encontrar en lo familiar el enigma que preserva y moviliza» (p. 11).

El lugar del Trabajo Social en ES surge en la década de los 80 a partir de la necesidad de incorporar profesionales que permitieran pensar al sujeto de la educación en el contexto de su trayectoria educativa.

A partir de manifestaciones realizadas por un estudiantado que quedaba afuera de las propuestas educativas se crean, en 1986, las «Áreas de compensación<sup>1</sup>» dirigidas a atender temas socioculturales y problemáticas familiares.

En 1992 se logra modificar el nombre del área de compensación por «Equipos multidisciplinares», incorporando además las figuras de trabajador social, psicólogo y profesor orientador pedagógico (POP). Se implementa en 1993 una propuesta para que estos equipos formen parte de los centros educativos y brinden así una mayor autonomía técnica.

Las primeras incorporaciones de profesionales estuvieron atravesadas por intervenciones a estudiantes que enfrentaban problemáticas caracterizadas muchas de ellas por «diversas carencias»: «comportamiento inadecuado, bajo rendimiento, repeticiones reiteradas, dificultades de adaptación» (Menza et al., 2011, p.11), forzando una mirada asistencial del problema en detrimento de lo educativo.

---

<sup>1</sup> Circular 1786/86. ANEP

La conformación de los equipos y la multiplicidad de problemáticas que estos abordaron permitieron que, años más tarde, se elaboraran documentos<sup>2</sup> para los equipos multidisciplinarios que dieran cuenta de las demandas realizadas hacia ellos y de los diferentes niveles de intervención que suponían (Menza et al., 2011).

Las problemáticas planteadas por docentes y direcciones estaban enunciadas en torno a la «conducta estudiantil» y a la dificultad en relación al trabajo en el aula:

tener tiempo insuficiente para trabajar las problemáticas de los alumnos y su deber de cumplir con el programa curricular; falta de formación para el trabajo grupal; falta de especialización para el trabajo con adolescentes; cambios anuales de liceo, al elegir sus horas de trabajo, lo que hace difícil lograr un sentido de pertenencia institucional (p.19).

En 2008 y 2014 se realizan concursos públicos<sup>3</sup> para el ingreso de trabajadores sociales a secundaria (Oficio N.º 237/2013, Exp. 4509/2013, ANEP/CES). En ese último año se crea, en su función de coordinación y de orientación de los equipos multidisciplinarios, el Departamento Integral del Estudiantes (DIE) a cargo de profesionales de psicología y en menor medida de trabajo social y psicopedagogía. En ese contexto, se comienza a formar parte de los equipos multidisciplinarios desde el ejercicio profesional.

La construcción de un equipo implicó fundamentalmente un acuerdo vincular para hacer posible el diálogo entre saberes, cimentando un marco referencial común en un aprendizaje continuo, trascendiendo fronteras y buscando espacios de aportes entre las diferentes disciplinas.

---

<sup>2</sup> Estos documentos fueron elaborados por la Comisión N.º 2 de la Asamblea Técnico Docente (ATD) en el año 1992 y salas de Directores realizadas por el CES en el año 1993 (Menza. et al., 2011, p.12).

<sup>3</sup> Denominamos concurso público al mecanismo que realiza el Estado para la contratación de personal para diferentes entidades públicas.

Construir un proyecto común, llevó a plantearse desafíos de carácter epistemológico y político, en tanto habilitó la explicitación de determinada teoría del conocimiento y la visión de la realidad en sus múltiples facetas y en una interrelación dinámica entre fenómenos mediados por metodologías que buscaron descubrir la esencia, en términos de Kosik (1979), trascendiendo la lectura de lo aparente.

Durante este recorrido se instaló la preocupación en torno al punto de quiebre que evidencia el pasaje de EP a EMB y esto llevó a indagar sobre las dificultades que ha presentado y presenta la educación en nuestro país, principalmente en la culminación de la EMB. Esta preocupación es reconocida por el equipo de trabajo; por un lado a partir de las entrevistas realizadas a los nuevos estudiantes y sus familias, quienes manifestaban preocupación en cuanto al cambio de institución y lo que suponía en cuanto a la cantidad de docentes que iban a tener, los diferentes horarios, el cambio de rutinas y el cambio de amigos; por otro lado, también ha sido observado por el equipo en el trabajo cotidiano con los diferentes grupos que ingresan de la EP.

### ***¿Por qué la preocupación por la permanencia en la EM?***

En sus inicios la EM en Uruguay no formó parte de la educación universal y popular, y era de carácter elitista y propedéutico (Romero, 2011). Establecida como el nivel educativo que seguía a la EP, tenía como objetivo profundizar el desarrollo de aquellas competencias y conocimientos adquiridos y promover el dominio teórico-práctico de distintas disciplinas (INEEd, 2014).

Con la Ley N.º 14101 de 1973 se determina la obligatoriedad del Ciclo Básico de EM, que implican los primeros tres años de este nivel educativo. Esto supuso un incremento en la demanda de acceso al ciclo por todos los sectores poblacionales. En conformidad con esta creciente demanda, y el retorno de la democracia en Uruguay, se ejecutaron diferentes políticas con el objetivo de recomponer un sistema educativo que enfrentaba graves dificultades. Se implementaron reformas educativas específicas para el Ciclo Básico. En el año 1986 se creó el

ciclo básico único que abarcaba los subsistemas de ES y Educación Técnica (UTU). En 1996 se organizó el currículum en base a áreas de conocimiento y se agregaron asignaturas al programa existente. En el año 2006 se vuelven a establecer reformas curriculares y se extiende el tiempo pedagógico. (Nahum, 2008; Romero, 2011).

Con la creación de la Ley General de Educación N.º 18437 en 2008 se establece como obligatoriedad la Educación Media Superior (EMS) estableciendo así catorce años de educación obligatoria en nuestro país, la cual comprende Educación Inicial (EI) establecido por nivel 4 y 5, de seis años de Educación Primaria (EP), tres años de EMB y tres años de EMS.

La EM está regulada por el Consejo de Educación Secundaria (CES) encargada de los liceos públicos y privados del país y el Consejo Educación Técnico Profesional (UTU), ambos dependientes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que integra el Consejo Directivo Central (CODICEN)

En su artículo N.º 26 la Ley General de Educación expresa que;

La Educación Media Básica abarca el ciclo inmediato posterior a la Educación Primaria. Este ciclo profundizará el desarrollo de las competencias y de los conocimientos adquiridos y promoverá el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas (p.6).

La EMB en nuestro país ha presentado históricamente múltiples dificultades que han sido exploradas a partir de investigaciones y que colocan la centralidad en la efectivización del derecho a la educación.

Uruguay, a pesar de los esfuerzos que ha sostenido en las diferentes administraciones educativas desde el año 1985 a la fecha, ha sido reconocido por los logros en cuanto al acceso y acreditación universal en EP aunque registre aun una gran dificultad en cuanto a la permanencia y culminación de la EMB.

Según el informe del estado de educación en Uruguay (INEEd, 2020):

Las bajas tasas de egreso de educación media dan cuenta de uno de los principales problemas que enfrenta el sistema educativo. [...] la importante inequidad que acompaña el fenómeno plantea un desafío aún más relevante para la política educativa. Como se planteó previamente, en el período 2015-2020 aumentó la cobertura y se redujo la inequidad en el acceso. El egreso es una materia pendiente (p. 7).

El giro político que ocurre a partir del año 2005 con la asunción del gobierno progresista<sup>4</sup> presenta avances en la comprensión de la educación como un derecho humano. La creación de la Ley de Educación N.º 18437 en el año 2008 implicó un avance en clave universal en materia de política educativa, estableciendo como principios centrales la universalidad, la obligatoriedad, la diversidad e inclusión, la participación y las libertades de enseñanza y de cátedra (Bordoli y Martinis, 2021).

Esta ley ve a la educación como un servicio público, universal y obligatorio, concebido como un derecho humano fundamental, e instaura el objetivo de formar ciudadanos que contribuyan al desarrollo del país, (Filardo y Mancebo, 2013)

La ley supone una revisión de las normativas anteriores y establece, por un lado, la educación como un derecho, y por otro, la concepción de todo niño, niña y adolescente como sujetos de la educación.

Aún así, y a pesar de los diferentes esfuerzos que esta ley supuso en materia educativa, las dificultades persisten: se promueve un mandato de igualdad que contrasta con un contexto social inherentemente desigual.

---

<sup>4</sup> Hace referencia a la llegada al gobierno del partido de coalición de izquierda Frente Amplio. Hecho que marcó un punto que puso fin a la orientación liberalizadora que se venía desplegando en el país desde los años 70. (Garcé y Yaffé, 2014, p.11)

Como señala Martinis et al. (2017):

en este contexto focalizamos el modo en que las políticas educativas han conceptualizado y abordado los problemas sociales resultantes del conflicto escolar y sus manifestaciones, tal como se hicieron sentir en el período de recomposición democrática signado por el imperativo de la universalización de la EM (p.13).

Los autores señalan que, desde la década del 90, se han venido implementando una serie de medidas focalizadas con perspectivas asistencialistas y de sanción punitiva como respuesta institucional al fenómeno llamado «violencia escolar» y con ello han generado procesos de desintegración social, además de consolidar formas de etiquetamiento asociados a discursos de peligrosidad y la constitución de un otro ajeno al escenario educativo.

La introducción del mandato de universalización que establece la educación como un derecho a través de los discursos socio-políticos y jurídicos, enmarcados en los procesos sociohistóricos que la educación ha tenido en nuestro país, irrumpe con la llegada de nuevos estudiantes para la EM, «sujetos tradicionalmente no reconocidos como sujetos legítimos de educación media» (p. 50)

Este proceso se ha visto agudizado por los contrastes entre una discursividad de la EM tradicional con la otra impulsada por los gobiernos progresistas en el marco de lo que supone la ley de educación en términos de inclusión educativa.

Resulta interesante destacar esta enunciación de inclusión educativa, comprendida y abordada en todos los niveles educativos. Según Martinis (2017), esto no refiere a la inclusión de un sujeto genérico, sino específico, perteneciente a sectores empobrecidos, de bajos resultados educativos y que deja de asistir a los centros de formación. Se trata de sujetos que son definidos a partir de características negativas, asociadas a sus carencias.

Este pronunciamiento a través de los discursos, y materializado en la ley en términos de inclusión educativa, enuncia la existencia de una educación que termina siendo excluyente. Este fenómeno aparece con mayor visibilidad en la EM, en tanto:

En el 2008 solo uno de cada tres jóvenes de entre 20 y 29 años había egresado del nivel medio. Los datos indican con contundencia que el problema no se sitúa en el acceso a este ciclo educativo (entre los 12 y 15 años ingresa a la educación media el 98 % de los que terminan primaria) sino en la continuidad de los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo (Filardo y Mancebo, 2013, p. 29).

Fernández et al. (2010) plantea que Uruguay se encuentra dentro de los de mayor «rezago» en cuanto a la culminación de EMB. Esto lo sitúa en un nivel de alto riesgo referido a la equidad social e instala consecuencias en términos de movilidad intergeneracional y el desarrollo económico, social y humano del país.

Según los autores, la desvinculación que se produce en la EMB implica una ruptura, un quiebre entre un sujeto y un modelo institucional imperante, en tanto se van diferenciando de las normas, de los valores, de las reglas y de las prácticas establecidas dentro de la institución.

En la investigación se desarrolla una serie de categorías asociadas al fenómeno que han sido tomadas por la nomenclatura educativa para explicar las dificultades asociadas a la no asistencia de estudiantes a la EMB, como la categoría de desafiliación<sup>5</sup>.

La desafiliación contempla la trayectoria estudiantil, la cual no está referida a un hecho puntual, sino que se da cuando no vuelve a concurrir al centro educativo y tampoco logra inscribirse en años posteriores, lo cual supone un alejamiento del sistema educativo formal. Los

---

<sup>5</sup> Los autores sostienen en cuanto a este término: «el último y más visible resultado de un proceso en el que se objetiva la decisión de una persona de no continuar rigiendo (parte de ) su vida por las instituciones de enseñanza media o superior» (p. 167).

autores proponen entender el fenómeno como producto de «la intervención de determinantes microsociales, individuales (académicas, familiares, biográficos) junto con determinantes mesociales (organizacionales) y macrosociales (coyunturas e instituciones). (Fernández et al., 2010, p.170). Comprenderlo desde esta perspectiva supone que el trayecto estudiantil del sujeto puede ser transitorio y reversible.

Por su parte Fernández y Betancourt (2008) hablan de un «problema estructural de calidad» y que tiene su origen en el diseño institucional del sistema educativo que contribuye a la reproducción de desigualdades en el estudiantado. Si bien los autores plantean que han habido esfuerzos en superar el problema, las estrategias estuvieron siempre dirigidas a cuestiones de currículum y no a transformaciones en torno a la política educativa.

Esto supone un análisis conceptual de la política educativa, debido a que las problemáticas que se presentan no son solucionadas mediante mecanismos que propongan extender y universalizar los niveles educativos.

Se asiste a la producción de nuevos enfoques sobre inclusión educativa y el derecho a la educación. En el marco de un proceso de universalización, se hace necesario pensar tanto en aquellos sectores sociales que tradicionalmente han sido favorecidos, en tanto han logrado adaptarse a los cambios y a las demandas del sistema educativo, como de los que este sistema no ha favorecido, dificultando su acceso y permanencia en él.

Los diferentes intentos de la política educativa en mejorar las condiciones de acceso y permanencia en la EM no han sido suficientes como para saldar el déficit que existe para sostener la continuidad y culminación del ciclo.

En el marco de estos planteos, los autores Bordoli y Martinis (2021) «han señalado la problemática en los bajos niveles de egreso de la enseñanza media en Uruguay como un obstáculo clave para las demandas de universalización que se establecen tanto desde la legislación como desde diversos discursos sociales y políticos» (p. 20).

Los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadísticas, INE, (2016) plantean que de cada diez adolescentes entre 17 y 18 años, siete logran culminar la EMB. Si este dato es evaluado a partir de los quintiles de ingreso, es posible visualizar una alta tendencia a la culminación del ciclo básico en quintiles más altos.

El 45.2 % de los adolescentes que se encuentra en el 20 % de los hogares más pobres alcanza la EMB, frente a un 96.2 % de los adolescentes que se encuentra en el 20 % más rico. (INE, 2016).

En cuanto a la no promoción de la EMB, los datos han ido en aumento desde el año 2002, con un máximo en el año 2011 de 29.6 %, que en el año 2014 llega al 25.8 % de los adolescentes (Miguez y Benites, 2017).

En cuanto a la culminación de la EMB es importante apreciar los datos que se exponen en la Tabla 1.

| TABLA 1. Porcentaje de jóvenes de 17 y 18 años que culminaron Educación Media Básica, según quintiles de ingresos. Total país. 2006-2015 |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|                                                                                                                                          | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
| Quintil 1                                                                                                                                | 38.2 | 37.6 | 36.4 | 36.1 | 33.7 | 39.7 | 40.8 | 39.7 | 44.8 | 45.2 |
| Quintil 2                                                                                                                                | 56.3 | 57.3 | 57.4 | 54.5 | 54.2 | 59.3 | 60.3 | 65.1 | 60.7 | 67.2 |
| Quintil 3                                                                                                                                | 69.2 | 70.4 | 73.3 | 72.4 | 69.4 | 70.6 | 71.5 | 74.7 | 76.8 | 75.8 |
| Quintil 4                                                                                                                                | 80.1 | 82.9 | 84.5 | 81.9 | 82.6 | 81.7 | 86.1 | 85.7 | 85.2 | 88.2 |
| Quintil 5                                                                                                                                | 91.4 | 91.8 | 94.5 | 94.8 | 94.4 | 93   | 95   | 93.5 | 95.1 | 96.2 |
| Total                                                                                                                                    | 63.3 | 64   | 64.9 | 63.2 | 60.1 | 63   | 64.4 | 65.2 | 65.9 | 68.1 |

Fuente: Miguez y Benites (2017)

Los datos proporcionados no solo dan cuenta de las inequidades que presenta el sistema educativo en la culminación de EMB, aún en el mandato de obligatoriedad, sino que es posible visualizar la persistencia de la producción y reproducción de desigualdad en la que se encuentran

las adolescencias, lo que es traducible en la problemática que presenta el Estado para garantizar el derecho a la educación.

En línea con los datos proporcionados por la Tabla 1, Bordoli y Martinis (2021) plantean la existencia de una brecha entre el estudiantado proveniente de sectores más ricos y los más pobres, reflejándose en los niveles de egreso que tiene en el nivel medio de educación secundaria: «la tasa de egreso de la enseñanza media básica entre quienes no se encuentran en situación de pobreza es de un 71,7 % mientras que es de un 33.5 % entre quienes viven en situación de pobreza» (p.20). Estos datos dan cuenta de la distancia existente que Uruguay mantiene en términos educativos, aún teniendo mejor distribución de la riqueza en relación a países como Brasil, Argentina y Chile. Los siguientes datos expresan que los niveles de pobreza en Uruguay se redujeron a mínimos históricos pasando de un 24.2 % en el año 2006 a un 6.4 % en el año 2015. Según los organismos internacionales Uruguay se coloca en los primeros lugares en cuanto a estabilidad política, libertad de prensa, paz social, equidad, transparencia y libertad económica<sup>6</sup>.

Sin embargo, este crecimiento no se dio de la misma manera en términos educativos, dado que: «En 2018 el promedio de egreso de educación media en los países de América Latina fue, para la población de entre 20 y 24 años de edad, del 62,3 %. Ese mismo año el egreso en Uruguay para ese mismo tramo etario alcanzó el 41,1 %» (INEED, 2020, p.8).

En cuanto a los logros propuestos por la ANEP sobre el egreso en EM en términos evolutivos fue bajo para el período 2016- 2020. El organismo dispuso de una meta del 13.6 % de incremento medio anual, pero los logros obtenidos apenas alcanzaron el 2.37 % según lo observado en el tramo 2016-2019 (p. 7).

---

<sup>6</sup> <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/economia-uruguay-2015-logro-alcanzar-periodo-crecimiento-largo-historia>

El análisis realizado por la INEED (2020) plantea que en 40 años el egreso de la EM en el país ha mantenido estabilidad, con períodos de estancamiento y otros de leve aumento. Si bien en este último período (2016-2020) hubo cambios más relativos no generaron una magnitud suficiente como para alterar la pauta de crecimiento.

Ante esta situación se señala que:

en estas circunstancias —que por su permanencia en el tiempo pueden considerarse estructurales— parecen existir dos alternativas: o bien promover un cambio radical en aquella pauta de crecimiento, o bien abandonar la meta de universalización de la educación obligatoria en el corto y mediano plazo. Lo primero requerirá modificaciones igualmente radicales en la oferta educativa y los mecanismos de protección de las trayectorias. Lo segundo supondría un retroceso en la promoción del ejercicio de derechos teniendo en cuenta los fundamentos de la actual Ley General de Educación (artículo 1) y los ODS (objetivo 4.1) (p. 14).

Por otra parte, según el Monitor Educativo (2020), los niveles de repetición en 6.º año de EP han tenido una tendencia descendente. En este sentido, un número importante de estudiantes culmina el 6.º año en condiciones que podrían tomarse como «problemáticas» para un ingreso a EM,

En 2020, el 24,2 % de los alumnos de las escuelas públicas llegó a 6.º grado con al menos un año de extraedad, acumulada en algún punto de su trayectoria escolar. En números absolutos, este valor implica que 9.600 alumnos necesitaron al menos un año adicional para culminar la Educación Primaria y en consecuencia iniciarán su transición a la Educación Media Básica en condición de rezago escolar (p. 38).

Esta situación varía de acuerdo a las escuelas de donde provienen los estudiantes, observándose un porcentaje más alto, alrededor de un 36.4 % en escuelas consideradas de

contexto sociocultural más vulnerable, frente a un 14 % de aquellas provenientes de contextos menos desfavorecidos (p. 40).

Los datos dan cuenta de una diferencia que se establece en ambos subsistemas según los contextos socioeconómicos de donde provengan los estudiantes. Sin embargo, el informe de INeed (2016) establece un eje interesante de incorporar que hace al «clima de aula» y cómo esto da cuenta de experiencias positivas de acuerdo al clima generado en la clase en cuanto a resultados educativos.

La evidencia muestra que, aún teniendo en cuenta el contexto socioeconómico de los centros educativos, el clima de aula también importa y también incide sobre los desempeños logrados por sus alumnos. Independientemente de sus condiciones socioeconómicas, los estudiantes que reportan los peores índices de clima de aula son los que —en promedio— obtienen los puntajes más bajos en las pruebas de ciencias de Pisa, 2015. En los entornos desfavorables y muy desfavorables, además los datos sugieren una tendencia marcada, a mejor clima de aula, mejores desempeños» (p.96)

Filardo y Mancebo (2013) plantean que del total de estudiantes que ingresan a primaria a nivel país, el 97 % egresa del sistema. De ese porcentaje, un 27 % lo realiza con rezago escolar, esto quiere decir que repitió una, dos o más veces durante el ciclo escolar. Inician la EMB un 90 % de jóvenes y de este porcentaje uno de cada tres aprueba EM (pp. 50-51).

Las autoras reconocen cinco trayectorias educativas para su análisis:

Por un lado, lo que denominan trayectoria esperada: aquella del grupo de jóvenes que cumple en tiempo y forma el trayecto educativo esperado y que es establecido en la ley como obligatorio. Comprendería el 19 % de jóvenes entre 20 y 29 años según los datos proporcionados por la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) en 2009.

En cuanto a la trayectoria esperada lenta, representan el 13,7 % de jóvenes comprendidos en ese rango de edad y son aquellos que logran culminar el ciclo medio pero se produjo algún grado de repetición en primaria o secundaria durante su trayectoria.

El tercer eje está asociado a la trayectoria trunca temprana que hace referencia a aquellos jóvenes que si bien culminaron la Educación Primaria no inician ningún trayecto medio y representan el 8 % según la misma encuesta.

Un cuarto tramo corresponde a la trayectoria trunca media que se caracteriza por aquellos jóvenes que inician el ciclo liceal medio pero no logran culminar. Allí estamos bajo la presencia de un 51 % de jóvenes entre 20 y 29 años.

Finalmente, la trayectoria inconclusa hace referencia a jóvenes que se desafilian del sistema educativo, pero por diferentes motivos van retomando y se siguen desafiliando. Allí corresponde un 6 % del tramo etario (pp. 51-52).

A partir de estos cinco ejes que toman las autoras se puede evidenciar el nudo problemático al que se enfrenta la educación en Uruguay que se instala en la culminación del ciclo medio. Lo que hace que un alto porcentaje de jóvenes no llegue a cumplir con los mínimos establecidos que hoy el mercado laboral demanda para su inclusión, sin dejar de mencionar el agujero cultural que se instala en las nuevas generaciones.

Esta situación que presentaba y presenta actualmente el país fue tema de debate en los colectivos educativos, en cuanto a cómo acompañar y desde qué lugar, a los jóvenes en los diferentes interciclos del sistema educativo.

Terigi (2014) plantea que en América Latina ha habido avances en términos de mejor acceso a la escolarización, pero en clave de universalización afronta grandes desafíos en tanto implica la incorporación de sujetos que hasta el momento no formaban parte del sistema educativo. Este esfuerzo considerable de que todos y todas estén dentro del sistema educativo disputa con una oferta educativa que no ha generado cambios de nivel estructural para que estos se den.

Ante esta dificultad la autora propone pensar en términos de trayectorias educativas, entendidas como diferentes pasajes que transitan las adolescencias en sus trayectorias vitales. Esto supone el pasaje por la educación formal pero también por aquellos que se dan en otros ámbitos de su vida cotidiana, donde desarrollan una diversidad de actividades con su entorno, reconocimiento que se exige de los diferentes recorridos que los sujetos han tenido, posibilitando el acceso a otros aprendizajes, además de los formales.

Plantea que en las dificultades que afronta el sistema educativo aún prevalece la mirada individual del estudiante, estableciendo un modelo de diagnóstico que indaga en torno al déficit o aquello que falta cumplir según la expectativa del modelo educativo. Desde este lugar, se realizan derivaciones y tratamientos para aquellos adolescentes que son denominados portadores de «alguna dificultad» en tanto que no cumplen con lo que el sistema les demanda.

En este proceso se han buscado «supuestos fallos cognitivos y en la condición de origen de los alumnos la explicación de sus dificultades para ingresar y permanecer en la escuela y para aprender en ella» (Terigi, 2009, p.13). Este mecanismo ha tenido consecuencias graves en la adolescencia y ha producido alguna ruptura con la educación, en tanto deber ser institucional.

La aparición de acontecimientos en el escenario escolar limita su funcionamiento, o genera ruptura en el ideal esperado por ellos, afecta a las adolescencias en tanto, en palabras de Terigi, se produce en «la historia individual un cierto puente con sectores seleccionados de la cultura, porque sus sanciones de éxito y fracaso inciden en la trayectoria subjetiva, y porque formatea o encauza de manera particular el desarrollo» (p. 15).

Por diferentes motivos los cambios en materia educativa para fortalecer la permanencia en la EMB terminan resultando insuficiente para revertir los procesos de aislamiento, desigualdad y acceso a derechos.

Pensar que se produce tal ruptura con el sistema educativo, implica identificar los alejamientos entre la trayectoria de vida y la trayectoria educativa del estudiante, es decir, las

múltiples inscripciones y dimensiones que se atraviesan y coproducen los procesos de desvinculación con la EMB.

*¿Por qué la relevancia del acompañamiento educativo en el pasaje de EP a EMB?*

Desde esta perspectiva, y con una mirada puesta en el acompañamiento educativo entendido para esta tesis (comprendiendo la complejidad que esto supone, del cual se dará un tratamiento exhaustivo en el capítulo 2), se busca analizar cómo y qué medios se ofrecen al otro para volverse sujeto de su propio aprendizaje (Meirieu, 2009). El acompañamiento educativo implica estar al lado del otro, poder escuchar, observar, compartir, establecer confianza, ofrecer y hacer lugar al otro, un lugar de reconocimiento. Desde esta perspectiva, surge la preocupación por los modos de acompañamiento que se asumen en la práctica de estos escenarios educativos en el pasaje de EP a EMB.

Este proceso de pasaje produce una ruptura, en tanto implica un cambio de una modalidad de aprendizaje a otra. Ambos subsistemas tienen formas de enseñanza- aprendizaje diferentes, y no siempre ese paso es tomado como un proceso de transición, del cual cada adolescente tendrá su tiempo y su modo de conocer e incorporarse a una nueva institución que posee características muy diferentes al sistema de EP.

Este punto de quiebre puede ser identificado como una posible causa de por qué hoy existen niveles muy altos de adolescentes que no culminan la EMB, lo cual es una preocupación central asociada al tema de estudio.

El pasaje de EP a EMB históricamente se ha presentado como una dificultad pedagógica en la política educativa uruguaya. El maestro Julio Castro, ya en el año 1949, planteaba que la coordinación entre subsistemas era objeto de la agenda educativa, evidenciando dilemas y depositando esperanzas:

El tránsito entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria [...] tiene la particularidad de poner en competencia a dos profesores distintos, a dos instituciones y

en buena parte, a dos modos de concebir la universalidad de la enseñanza. [...] las dos instituciones cumplen las mismas finalidades educativas, con los mismos alumnos. Y es el niño en la peor época de su vida el que debe resistir y superar los choques, las tensiones, las fracturas, que surgen de la diferencia de instituciones, de personas, de planes, de fines y modos de vida que impone el pasaje de la escuela al liceo (p.6).

En esta descoordinación se da el pasaje de dejar de lado la figura del maestro/a y los conocimientos que son transmitidos a partir de esta sola figura, para poder incorporarse a una dinámica que supone varios profesores de diferentes disciplinas, portadores de diferentes formas de enseñar:

En síntesis, el niño sale de un proceso unitario, donde la unidad nace de la presencia permanente del mismo maestro, y de la necesaria coordinación de sus adquisiciones intelectuales. Sale además de un mundo familiar, donde sus demás condiciones –no solo la de ser capaz de conocimientos– tienen su satisfacción» (p.17).

El mandato de obligatoriedad establece 14 años de continuidad educativa, pero compartida por dos subsistemas. El subsistema de EP mantiene la permanencia de niños y niñas por 8 años de trayecto educativo, estableciendo el pasaje en 6.º año a EM (en una etapa de adolescencia) donde se los desafiará con la posibilidad de realizar tres años de EMB y tres años de EMS.

Sobre esto, Julio Castro (1949) nos dice:

Hay un hecho claro, clarísimo, que debe servir de punto de partida: el alumno, en todo su proceso educativo, es una continuidad que avanza desde la clase jardinera hasta el fin del liceo. Este proceso, sin embargo, está hoy fraccionado como si fueran dos trozos de carretera unidos por un puente roto (p.18).

Castro, al referirse a puente roto, lo hace en el entendido de que la ruptura se da entre EP y EMB, como sistemas educativos que tienen formas organizacionales distintas. Puente que

según el autor le corresponde arreglar al sistema educativo para que no recaiga en el estudiante la responsabilidad de su permanencia en la EMB.

Además, señala algunos ejes centrales que contribuyen a ese «puente roto»: por un lado, lo referente al eje programático donde señala que ambos subsistemas están descoordinados, ya que portan diferentes principios y finalidades; por otro lado, el rol del maestro/a o profesor. Dado que en EP niños y niñas permanecen con un solo docente durante todo el año pueden proyectar acciones a largo plazo, en tanto que en la EM los estudiantes tienen una variedad de profesores y cada profesor está determinado por el tiempo: 45 o 90 minutos de clase dejando de lado aquellos aspectos que no estén relacionados con el conocimiento y el saber específico de su disciplina.

Castro plantea que es necesario revisar programas y planes de estudio en conjunto con maestros y profesores para ensamblar la enseñanza liceal y escolar, modificar la existencia de un único maestro en sexto grado y múltiples profesores en primero y segundo de liceo. Agrega que la relación con el profesor se vuelve más impersonal, dado que este tiene más alumnos que un maestro y comparte así menos tiempo con cada uno.

El autor sostiene que la existencia de varios docentes supone diferentes maneras de evaluar, de enseñar, de trabajar, y recae en el estudiante la responsabilidad de adaptarse a esos cambios.

Esto podía entenderse en los inicios, cuando la escuela estaba pensada para todos y todas y el liceo (la secundaria) estaba dirigido a cierta élite con perspectiva de ingresar a la universidad. Planteaba Julio Castro (1949): «Porque no era liceo para todos, sino para una élite social e intelectual» (p.4).

Para Castro el desafío de la universalidad en la EM pone en cuestión el motivo para lo que esta etapa originariamente estaba pensada: como una antesala a la Universidad, que supone un organismo que seleccione profesionales y capacidades, también en términos de clases sociales (p.4).

Plantea que mientras la universalidad estaba pensada solo para la EP, era entendible que ambas instituciones (EP y EM) estuvieran descoordinadas, en tanto cumplían fines diferentes. Pero ante las transformaciones que está asumiendo la EM, pasaría a cumplir los mismos fines que la EP, por lo que no es comprensible que sigan siendo organismos diferentes y descoordinados.

Hoy en este momento desde el punto de vista de las funciones y los fines, una casi total identidad entre la escuela y el liceo. Y, sin embargo, desde el punto de vista de las instituciones, la diferencia entre una y otra es total. Diferencia que se manifiesta en dos organismos directivos distintos y autónomos; en profesorado diferente, en programas que no tienen ninguna coordinación; en modos de vida escolar, de disciplinas, de prácticas y técnicas también diferentes e independientes (p. 6).

Sin embargo, con el paso del tiempo, y con ello las modificaciones que se fueron dando, no se acompañaron de la mano con modificaciones a nivel institucional. Las transformaciones dadas en el liceo hicieron que sus finalidades y las de la escuela sean similares, pero no dejando de ser sistemas independientes, diferenciados y sin conexiones: «Al transformarse sus fines, tiene la institución que sufrir una transformación integral» (p. 5)

En el mismo orden, las autoras Poggi et al. (1997) plantean que:

el ingreso al secundario coloca al alumno nuevamente en situación de «extranjero» frente a la nueva cultura del nivel, de la institución y de sus actores. Los aprendizajes inherentes al oficio de volverse alumno del secundario remiten nuevamente a una relación iniciática. Es decir, tanto en el comienzo de la escolaridad como en el pasaje de un nivel a otro, el alumno tiene que socializarse como nativo de la institución (p. 24).

En estas condiciones de descoordinación entre ambos subsistemas, Castro (1949) planteaba que son los propios adolescentes que intentan saltar a un vacío, donde la institución los culpabiliza de su caída, sin poder considerar «que no hemos sido capaces de concebir una

organización educacional adecuada al desenvolvimiento de los alumnos, mientras exigimos todavía que los alumnos violenten su proceso formativo para ajustarse a nuestras inapropiadas instituciones» (p.17).

Las estadísticas arriba mencionadas muestran la dificultad que se instala en la culminación de la EMB, dando cuenta que un tercio de la población interrumpe el ciclo en el primer año (Ocaño, 2014).

El tema viene siendo discutido desde la década del 40, a partir de los planteos realizados por el maestro Julio Castro, no obstante, en las reformas siguientes ha sido un tema que tomará relevancia. Es retomado en la agenda pública a partir de la Ley General de Educación del año 2008.

En el año 2010 se crea el Programa Tránsito Educativo<sup>7</sup> que tiene como objetivo abordar los riesgos de la desvinculación adolescente en el pasaje de la EP a la EMB.

El plan estuvo integrado por representantes de ANEP en sus diferentes órdenes, Consejo Directivo Central (CODICEN); Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP); Consejo de Educación Secundaria (CES); Consejo de Enseñanza Técnico Profesional (CETP-UTU) y la participación del Ministerio de Salud Pública (MSP), la Administración de Servicios y Salud del Estado (ASSE), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

Para su diseño se tomaron antecedentes institucionales que estuvieran

«dirigidos a revincular, sostener y mejorar los aprendizajes de los adolescentes dentro del sistema educativo formal, así como también experiencias que han abordado el tránsito

---

<sup>7</sup> <https://dinem.mides.gub.uy/18668/plan-de-transito-entre-ciclos-educativos>

entre ciclos, diseñadas e implementadas a nivel territorial por integrantes de esas mismas instituciones, junto a otras de la salud y del campo social» (ANEP, s.f.).<sup>8</sup>

Se pensó su implementación en los territorios a partir de espacios de cooperación educativa que eran impulsados por el CODICEN a fin de generar articulaciones en materia de política educativa.

El plan se extendió durante todo el segundo período del gobierno progresista (2010-2015) con diferentes opciones. Por un lado, los núcleos sindicales planteaban que el plan no era efectivo porque no era abarcativo a todos los liceos; por otro, en algunos centros donde fue aplicado, tuvo mejores resultados a nivel de repitencia y abandono estudiantil.

En el año 2010 el Frente Amplio vuelve a ganar las elecciones nacionales, por lo cual un nuevo período asume cambios a nivel de cargos jerárquicos y de unidades programáticas.

Es así que el 2 de diciembre de 2015 el CODICEN crea el Sistema de Protección a las Trayectorias Educativas (SPTE) entendiendo:

«que este sistema hará posible el seguimiento de los eventos educativos de los estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención temprana tanto durante un mismo año escolar como en la trayectoria educativa de mediano y largo plazo, sobre todo en aquellos casos con inminente riesgo de abandono escolar» (CODICEN, 2016, p. 1)

La creación de este nuevo programa instala la necesidad de proteger y acompañar la educación obligatoria a partir de un proceso sistemático que implique toda la vida escolar, lo cual incluye los interciclos.

La implementación implicó, por un lado, la instalación de sistemas informáticos que permitieran el seguimiento del estudiante, la respuesta frente a alguna situación de riesgo y el

---

<sup>8</sup> [www.anep.edu.uy/transito](http://www.anep.edu.uy/transito)

proteger su trayectoria. Por otro lado, el programa se propuso conformar equipos educativos en los centros de enseñanza con el objetivo de acompañar a aquellos estudiantes que presenten mayor dificultad para la permanencia en el ciclo educativo.

La idea de este programa era poder darle continuidad a las buenas prácticas educativas que se dieron en períodos anteriores, y así seguir fortaleciendo los procesos sistemáticos sobre las trayectorias educativas de los jóvenes.

Partir de la necesidad de una política que priorice el acompañamiento educativo para disminuir los niveles de desvinculación del sistema educativo es en principio reconocer la existencia del problema.

En suma, esta investigación pone la mirada en el acompañamiento educativo durante el pasaje de EP a EMB como centralidad, entendiendo que cobra relevancia ante el problema de la desvinculación educativa que se establece en la EMB

Pensar el problema a investigar invita a reflexionar desde un planteo conceptual donde intervienen matrices teóricas, sujetos en el marco de los contextos sociales, culturales e históricos dando cuenta de su complejidad. El problema deviene búsqueda, desconocimiento, deviene pregunta sobre aquello que se desconoce, sobre aquello que intriga. El problema se presenta como la oportunidad de conocer lo desconocido, de abrir campos de búsquedas que den respuestas o formulen nuevas preguntas.

Se persigue el propósito de construir esa imagen deseada junto con los sujetos que forman parte del problema, desafían y provocan al diseño de una metodología que pueda habilitar espacios de reflexión y autorreflexión, desarrollando un análisis crítico en torno a las dimensiones comprendidas dentro del problema y la diversidad de factores que puedan incidir en este.

Pensar los modos de acompañamiento dados en el pasaje de EP a EMB, que se enmarquen dentro de la política educativa como forma de disminuir o cerrar esta brecha existente, es un desafío importante para la educación.

### ***Antecedentes. Un recorrido por el estado de arte de la problemática en cuestión.***

En el siguiente apartado se presenta la selección realizada respecto a antecedentes de la investigación. En dicha selección se establece un criterio de organización donde se ha indagado sobre investigaciones en nuestro país y la región, así como de elaboraciones teórico-prácticas de profesionales y autores vinculados a esa área de estudio. Dentro de los hallazgos se encuentra aquellos que hacen referencia a la problemática específica del acompañamiento en el pasaje de EP a EM y otros que permiten aproximarnos a explicaciones sobre el fenómeno a estudiar.

En relación a investigaciones llevadas adelante en nuestro país, se tomó como referencia el trabajo realizado por Fernández (2010), un estudio teórico y de datos empíricos sobre la desafiliación educativa en Uruguay desde una mirada interdisciplinaria. Se explica que los factores organizacionales y pedagógicos tienen un papel crítico en el fenómeno. La investigación da cuenta de que la desafiliación es producida por factores microsociales en cuanto al orden de sus niveles académicos, contextos familiares y antecedentes biográficos acompañada de determinantes organizacionales, así como de orden coyuntural e institucional.

Siguiendo con obras de colaboración con el mismo autor, Fernandez y Ríos (2014) publican un compilado de artículos sobre investigaciones realizadas por sus autores a partir de un recorrido de diez años en donde se han identificado una serie de problemas en torno a la calidad de los aprendizajes, el abandono, la desafiliación y el estancamiento en los niveles educativos que influyen en una baja en la educación superior. Tales problemas, entienden los autores, parten de factores asociados a:

- i) la estratificación de los aprendizajes y las trayectorias generadas por el origen social, el género y el área geográfica de residencia; ii) la transición entre Primaria y Ciclo Básico, de este a la Media Superior y luego a la Educación Superior en un sistema con fuertes segmentaciones institucionales y rigidez curricular, y iii) el diseño institucional

centralizado que ha sido débil desarrollador de mecanismos de rendición de cuentas y asesoramiento hacia los centros escolares (p. 11).

Estos factores asociados a problemas se han tornado a lo largo de la historia como círculos viciosos dentro del sistema educativo, impidiendo significativas modificaciones a partir de las diferentes reformas implementadas.

Los autores dan cuenta que el conocimiento científico obtenido en cuanto a factores como los niveles de aprendizaje, el abandono y desafiliación han dado cuenta de grandes aportes, sobre todo en la década pasada, con alguna producción más actual, pero que en ambos casos se detecta un peso sustantivo en cuestiones relacionadas a la desigualdad social y la segmentación geográfica residencial (p.12).

En tanto a lo que respecta a la desafiliación resultante de la transición entre ciclo y niveles, los autores plantean que es reducida la producción científica y social existente sobre un tema que históricamente ha sido planteado en debate nacional por el maestro Julio Castro (1949).

El estudio realizado permite identificar factores institucionales, organizacionales e individuales que podrían explicar estos tránsitos y que son un aporte para el diseño de políticas públicas.

Concluyen que, en términos de tránsito, es evidente que las dificultades que tienen que enfrentar los jóvenes ante la presencia de ese «puente roto» entre los pasajes, tal como fuese planteado por Julio Castro, evidencia un problema grave entre el paso de primaria a EMB, pero también un problema aún más grave en el pasaje de EMB a EMS y casi de la misma gravedad en el paso a educación superior.

En cuanto a las políticas ejecutadas, plantean que han ido en dirección correcta, se han modernizado y han intervenido en la dimensión social de los jóvenes; sin embargo, aún así es necesario realizar mejoras en cuanto a la inclusión educativa, en tanto institucionalización del cuidado de quienes más lo necesitan.

Finalmente concluyen que en materia de política de inclusión educativa en cuanto al tránsito sigue siendo insuficiente para que se permita mitigar los principales factores que llevan al abandono y desafiliación, lo que supone modificaciones estructurales en cuanto al currículum y formas escolares sobre todo evidenciadas en EM.

Por otro lado, se tomó como referencia la investigación realizada por Filardo y Mancebo (2013) cuyo trabajo aborda los desafíos que suponen alcanzar una educación para todos y todas a partir de cinco dimensiones: social, pedagógica, institucional, económica y cultural.

Desde la perspectiva social, las autoras plantean la necesidad de registrar las expectativas puestas en los jóvenes en el momento que ingresan a un centro educativo. En cuanto a la dimensión pedagógica, está compuesta por tres factores de incidencia. Por un lado, la distancia establecida entre la oferta y la demanda en la EM; por otro, la visión preparatoria y disciplinar que ella tiene; y por último, la inexistencia de consecuencias legales ante la no asistencia a los centros de EM.

Sobre la perspectiva institucional hacen referencia a la descoordinación entre aquellos organismos encargados de las prestaciones educativas, los recursos económicos y la necesidad de un estado que invierta más en educación. Finalmente, plantean la dimensión cultural haciendo referencia al carácter plural que adquiere la universalización, sobrepasando el tinte elitista que ha adquirido el concepto desde un punto de vista inclusivo.

En este sentido, la producción realizada por la coordinación de Bordoli y Martinis (2021) cobra relevancia, en tanto hace foco en dos líneas de trabajo. Por un lado, las diversas políticas y programas de inclusión educativa que fueron implementadas en los gobiernos denominados progresistas (en el período 2005-2020) donde se realiza una modificación en los componentes organizacionales y curriculares. Por otro, analiza las diversas experiencias pedagógicas que alteran lo que ellos denominan formas escolares y que son llevadas adelante por diferentes grupos de docentes con el fin común de hacer efectivo el derecho a la educación.

Continuando con el análisis de producciones sobre la temática, se toma el artículo elaborado en el marco de una ponencia en el Instituto Nacional del Niño y del Adolescente (INAU), a cargo de Giorgi (2009), el cual explica los cambios que se han producido en la familia, las instituciones educativas y sus agentes, aproximándonos con una mirada a la adolescencia, sus relaciones con el mundo adulto y en especial con el centro educativo y su cuerpo docente.

Sobre el pasaje entre EP y el primer ciclo de EM se halló la investigación de Lavista et al. (1997) en el marco de una monografía final para una diplomatura en Educación cuyo objetivo fue estudiar el proceso de transición de primaria a secundaria en Uruguay desde los diferentes actores involucrados.

Dicha investigación logra concluir a partir de los resultados obtenidos la ausencia de continuidad pedagógica entre ambos subsistemas (Educación Primaria y Secundaria) de acuerdo a distintas variables analizadas. Por un lado, se visualiza en primaria un mayor conocimiento de sus estudiantes e interés por acompañar el proceso de crecimiento partiendo de una trasmisión más integrada del conocimiento, con mayor respeto a los tiempos de los estudiantes. En cuanto a secundaria, aparecen marcas de sintonía en cuanto al desarrollo de los aprendizajes como en primaria, pero tienen distintos centros en cada una de las asignaturas.

Se visualiza desconexión entre ambos sectores de docentes (maestros y profesores) y se señalan responsabilidades entre unos y otros en cuanto a problemáticas del estudiantado. Ambos actores hacen expresa esta desconexión entre ambos subsistemas, pero mostrando interés en una posible resolución que hasta el momento no ha generado instancias de diálogo.

Por otra parte, la investigación realizada por Poggi et al. (1997) plantea la dificultad de articular la transición entre ambos sistemas educativos como estrategia cuantitativa y cualitativa en el marco del Programa de evaluación educativa del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires.

Desde el sentido que adquiere el pasaje para los diferentes actores involucrados (docentes, direcciones, familias, estudiantes) la investigación arroja información sobre la

dificultad de esta articulación reducida a las dificultades que porta el estudiantado, sin tener en cuenta la importancia que asume la perspectiva institucional y los actores que la conforman.

Se pueden resaltar algunas diferencias que dificultan el pasaje: por un lado, los distintos marcos normativos institucionales; por otro, las diferentes culturas académicas que posee un nivel y otro, así como sus establecimientos educativos; y por último, el proceso de socialización profesional que tienen los docentes de un nivel y de otro.

La investigación de Rubio (2014), realizada en el marco de su tesis doctoral, se enfoca en la percepción que tienen los estudiantes en cuanto a la continuidad educativa en la Universidad. A partir de esa percepción, la investigación se enfoca en analizar los factores y estrategias que se desarrollan para que esa continuidad se dé.

La investigación arroja que los factores como orientación vocacional, proyecto de vida, apoyos y participación aportan a la permanencia y al egreso del nivel terciario. A su vez se evidencia la necesidad de que existan y se fortalezcan los dispositivos de acompañamiento que puedan favorecer al egreso a partir de los factores analizados como parte de la responsabilidad que debe asumir la institución en cuanto al problema de la permanencia y desvinculación estudiantil.

Dentro de los servicios universitarios analizados, la investigación muestra similitudes en cuanto a la importancia que los estudiantes le otorgan al espacio de acompañamiento entre pares así como a los diferentes apoyos formales que establece cada servicio.

Por su parte, el artículo de Alejandra Rosano (2006) analiza las dificultades que presenta el pasaje de primaria a secundaria, así como a la universidad, y que ponen en evidencia los alcances y las limitaciones que el sistema educativo tiene; así como la forma de reproducir desigualdades que se evidencia en la continuidad y sostenimiento de la trayectoria educativa de los estudiantes.

El artículo se enfoca en el análisis sobre las características que asume el pasaje de EP a la EM dando cuenta del agotamiento de modos homogéneos y tradicionales puestos en juego a

la hora de lograr una continuidad educativa exitosa. A su vez, el artículo plantea dificultades existentes en el vínculo familia-escuela que en el proceso de pasaje a educación media refuerza esa crisis, siendo más visible en los sectores de pobreza.

Continuando con la selección de documentos, el texto coordinado por Martinis et al. (2017) reúne una serie de artículos en el marco del «Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de Temas de Interés General» el cual financia proyectos de relevancia nacional y de interés público a cargo de CSIC-UDELAR. Los autores parten de una serie de preguntas sobre la permanencia o no de los adolescentes en el sistema educativo. La publicación implicó compartir lo que este grupo de investigadores venía produciendo por separado y en sus diferentes ámbitos de producción de conocimiento. Se busca dar cuenta de esta producción en cuanto a la inclusión en enseñanza media en Uruguay, desde una mirada interdisciplinar con respecto al sentido que le otorga nuestra sociedad a ciertas representaciones, ideas y prácticas que desarrollan tanto docentes técnicos, autoridades y referentes de la educación en su práctica cotidiana, ya sea desde la perspectiva de la tarea educativa como desde su propio protagonismo.

### **Interrogantes y objetivos que orientan la investigación.**

En base a las líneas problematizadas acerca de los procesos de pasaje de EP a EMB, su incidencia en la permanencia en la EMB y los antecedentes que permitieron nutrir estas líneas a indagar, el proceso investigativo estará guiado por una serie de interrogantes que reconocen la relevancia teórica y política que supone la incorporación de la mirada de los y las adolescentes, en tanto reconocidos en su calidad de sujetos, garantizando así sus derechos de ciudadanía

Como preguntas centrales: ¿Cuáles son los modos de acompañamiento educativo en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica en la zona oeste de Montevideo, durante el período 2005-2019?, ¿cómo se implementan e intervienen en la permanencia de las trayectorias educativas, desde la percepción de los y las adolescentes participantes?

Preguntas específicas:

¿Qué dispositivos se disponen para el acompañamiento de adolescentes en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica?

¿Qué relación se establece entre los modos de acompañamiento que perciben los y las adolescentes y los dispositivos utilizados para este?

¿De qué manera intervienen las prácticas de acompañamiento educativo desde la mirada de los y las adolescentes en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica?

¿Qué rol juegan las figuras institucionales encargadas del acompañamiento en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica para la permanencia en la trayectoria educativa?

## **Objetivo general.**

Explorar los modos de acompañamiento educativo en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica en la zona oeste de Montevideo durante el período 2005-2019, con énfasis en el análisis de sus procesos de implementación e intervención en la permanencia de las trayectorias educativas, desde la percepción de los y las adolescentes participantes.

## ***Objetivos específicos.***

— Relevar e identificar los dispositivos utilizados por las instituciones educativas acerca del acompañamiento educativo y su vinculación con la permanencia en la Educación Media Básica.

— Analizar los modos de acompañamiento educativo desde la percepción de los y las adolescentes de instituciones educativas públicas de la zona oeste de Montevideo, en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica.

— Identificar aprendizajes y dificultades que generan las prácticas del acompañamiento educativo en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica desde la percepción de los y las adolescentes.

— Reconocer la importancia de las figuras encargadas en el acompañamiento en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica desde la percepción de los y las adolescentes.

En función de las preguntas formuladas y los objetivos planteados, la investigación se caracterizará por un estudio de corte exploratorio, descriptivo y comprensivo centrado en una metodología cualitativa orientada al conocimiento del problema de estudio (Modos de acompañamiento educativo en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica y su relación con la permanencia de su trayecto educativo)

Se explorarán los dispositivos de acompañamiento en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica comprendidos en el períodos 2005-2019 en la zona oeste<sup>9</sup> de Montevideo. recuperando por un lado diferentes fuentes y material empírico comprendido a través de la diversidad de documentos sobre el tema y por otro lado a través de las diferentes percepciones que han tenidos los y las entrevistadas en cuanto a sus experiencias en los diferentes centros educativos.

---

<sup>9</sup> La zona oeste de Montevideo concentra casi el 50% del territorio del departamento. A nivel poblacional, concentra allí el 27.2% de la población, comprendiendo el 51.9 mujeres y 48.1 varones. Esta zona, junto con la zona este son las que concentran mayor número de niños y adolescentes. En cuanto al nivel educativo, la zona oeste presenta niveles bajos de alcance educativo, llegando a un 49.5% de la población con un nivel educativo bajo. (MIDES. DINEM. 2014).

## **Estrategia Metodológica**

El camino a recorrer en el conocimiento de un fenómeno supone dialogar con los diferentes saberes, las producciones académicas del campo, la bibliografía acumulada sobre el tema, los saberes de los sujetos involucrados y los acumulados desde el propio ejercicio profesional.

Los métodos cualitativos se caracterizan por un abordaje basado en principios teóricos como la fenomenología, la hermenéutica y la interacción social partiendo del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica que a la hora de investigar se deban buscar esas construcciones y sus significados:

Para lo fenomenológico, la conducta humana, lo que la gente dice y hace es producto del modo en que se define el mundo. La tarea del fenomenólogo y de nosotros, estudiosos de la metodología cualitativa es aprehender este proceso de interpretación. Como lo hemos subrayado, el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas (Taylor y Bogdan, 1994, p. 9).

La investigación cualitativa produce datos descriptivos a partir de las palabras de los y las entrevistadas a través del habla o la escritura y con la observación que ella requiera.

Para Taylor y Bogdan la particular solidez de la investigación cualitativa está en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social. Se apoya en métodos de análisis que permiten la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Los métodos que se utilizan permiten la generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen: «El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculada con el tema de estudio que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos», así como también «a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación (Maxwell, 1996, p.4)

Para comprender el fenómeno es necesario tener un primer acercamiento a la realidad, es decir, reflexionando sobre experiencias propias que vendrían a ser la primera fuente de «datos» con los que cuenta el investigador. «Los investigadores pueden dialogar sobre el tema con otros para obtener las descripciones de ellos, basadas en sus experiencias, y hacer grabaciones de los diálogos. Después pueden examinar la transcripción e inspeccionar el diálogo, destacando las palabras descriptivas, rastreando las fuentes etimológicas y buscando la transcripción de modismos que enriquezcan la comprensión de la experiencia» (Véase en Morse y Van Manen, 2003, p.44)

La posibilidad de conceptualizar los fenómenos a analizar implica un posicionamiento y una orientación que nos permita entrar en diálogo con la realidad para interrogarla, representarla e ir construyendo permanentemente el objeto.

Derrida (2004), en una entrevista que le realizaron sobre la fenomenología, plantea que la descripción de un fenómeno no implica la descripción de la cosa misma, más allá de cómo aparezca, sino de cómo aparece para nosotros. Lo aparente de la cosa permite al fenomenólogo describirla, mediante una operación de reducción

esa capa de aparecer, es decir, no la cosa [percibida], sino el ser-percibido de la cosa, la percepción no lo imaginado, sino la imaginación de la cosa, dicho de otro modo, el fenómeno para mí; de ahí el vínculo de la fenomenología con la conciencia, con el ego, el —para mí— de la cosa (p.41).

Aproximarnos a la realidad implica la construcción de una relación dialógica que permita ir descubriendo el objeto en el marco de un contexto social, cultural, económico y político, donde los sujetos desarrollan su hábitat.

Por su parte Morse (2003) toma los conceptos elaborados por Van Manen, donde señala que en la fenomenología los vínculos con el conocimiento teórico se logran mediante la reflexión, usando lo que Van Manen denomina «cuadros existenciales» «el espacio vivido —

espacialidad—; el cuerpo vivido —corporalidad—; el tiempo en el que se vivió —temporalidad—; y las relaciones humanas vividas —racionalidad— como guías para la reflexión» (tal como se cita en Morse, 2003, pp. 44-45).

En ese escribir y reescribir se va generando la reflexión fenomenológica, como proceso sensible del investigador y se generan así nuevos conocimientos sobre el objeto de investigación.

La autora plantea que la investigación cualitativa es el laboratorio de la vida cotidiana pero no en términos de tubos de ensayos que puedan suponer una manipulación, sino que implica no controlar las variables en la medida que no se esté acercando al final de la investigación, en tanto «el desarrollo, descripción y la operación de la teoría suelen ser resultado y producto del proceso de investigación más que medios o herramientas empleados al realizar la investigación» (p. 4).

El diseño de una metodología cualitativa requiere de varios aspectos en un proyecto de investigación. Se sustenta en una teoría del conocimiento o epistemología que plantea y desarrolla una serie de principios que se sostienen en marcos teóricos que establecen un puente entre los conceptos y la realidad a investigar.

La autora plantea y desarrolla algunos componentes centrales como son la inmersión en la vida cotidiana de la situación que comprende el objeto de investigación y la valoración del mundo perceptivo que tienen las y los adolescentes que forman parte del estudio diseñado. Este proceso habilita la producción de sus propios saberes, el conocimiento de sí mismo y de la realidad de la cual forman parte.

El abordaje cualitativo permite profundizar en el mundo de los significados de las acciones y relaciones humanas a fin de comprenderlas y explicar la dinámica de las relaciones sociales. Trabaja con las vivencias, experiencias, con la cotidianeidad como resultado de la acción humana objetivada (Hernández Sampieri, 2014, pp. 356-381).

La cercanía que permite la investigación cualitativa a las diferentes maneras en que se manifiestan esas vivencias habilita a:

acceder a la realidad a través de la dimensión simbólica, inmediata y profunda de las interacciones sociales, objetivadas por la lengua»; el lenguaje y los discursos. En este sentido se trata de una perspectiva de análisis semántico, es decir el análisis de las significaciones culturales y orientaciones ideológicas de lo que las personas decimos y hacemos (Parada M, Metodología Cualitativa en Investigación Científica, 2012, p.340).

Esta metodología analiza las expresiones, interpretaciones y significados, y de esa manera estudia las situaciones desde la perspectiva de los participantes. Se comprende así que la realidad es construida por las personas, quienes son creadoras activas del mundo social. Por medio del pensamiento y la acción se da forma al mundo que nos rodea: se atribuyen significados subjetivos a los eventos y se actúa de acuerdo con tales interpretaciones: «En el proceso de relación entre las personas, estas significaciones y acciones modifican el contexto social y la cultura» (Martínez, 2007, p. 123).

La relación que se establece entre los marcos teóricos, la direccionalidad de la investigación y las técnicas a desarrollar deben dar cuenta de la coherencia en el desarrollo del proyecto de investigación

Una de las técnicas que este proyecto desarrolla para recoger información que aporte al objeto establecido como a las preguntas centrales de la investigación es la entrevista semi estructurada donde las personas son un punto de partida para un análisis más profundo y se explora un conjunto de experiencias que dan cuenta de construcciones y significados, así como el pasado se relaciona con el presente. Las personas organizan su vida y experiencias por medio de los relatos (Coffey, 2003, p.100).

Comprendiendo la entrevista como método de importancia en la investigación cualitativa, la misma proporciona el intercambio verbal y no verbal en el encuentro con otro: «Las entrevistas

develan sentimientos, creencias, deseos, problemas, experiencias y comportamientos personales» (Hutchinson, tal como se cita en Morse, 2006, p. 350). La información proporcionada es de suma importancia para el proceso de investigación. Dicha información habilita a un campo de trabajo donde si bien el investigador controla la entrevista, el que termina dirigiendo es el entrevistado. La relación se determina en el campo de la entrevista y en lo que emerge.

El encuadre es fundamental, no solo se debe incluir la actitud técnica y el rol que tiene el investigador, sino que no hay que perder de vista los objetivos planteados para la investigación, el lugar y el tiempo donde se desarrolla la entrevista (Bleger, 1985, p. 15).

Una dimensión clave para generar estos procesos emancipatorios es la escucha, una escucha que es diferente al oír, que no produce respuestas y explicaciones formuladas por los adultos sino que construye preguntas, habilita la curiosidad, el diálogo y alcanza una trayectoria que legitima el aprendizaje como relación.

Se apuntará a la realidad en su contexto natural, tratando de interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen las personas implicadas.

### ***Técnicas e instrumentos de recolección de datos***

#### **Criterios y fundamentación de la selección de los y las entrevistadas, centros educativos y zona de estudio.**

El campo de indagación se delimitó en tres centros educativos de Educación Media Básica de la zona oeste de Montevideo-Uruguay, a la cual concurren adolescentes en una gama etaria entre los 12 y 18 años. Allí se realizaron un total de 14 entrevistas<sup>10</sup> a adolescentes, de las cuales se volvió a dos de ellas para profundizar en ellas; y dos entrevistas a actores institucionales<sup>11</sup>. La

---

<sup>10</sup> Ver anexo. Pauta de entrevistas a adolescentes

<sup>11</sup> Ver anexo. Pauta de entrevistas referentes institucionales

selección de los y las entrevistadas se limitó a adolescentes que hayan terminado la EP e ingresaron a EMB, terminando este ciclo o no, en tres liceos de la zona oeste de Montevideo. Ellos fueron identificados a partir del vínculo institucional que se tiene con los liceos por la trayectoria profesional. Es importante aclarar que se realizaron los trámites administrativos para solicitar la autorización por parte de ANEP-CES para realizar la investigación y tener un mayor acceso a los y las adolescentes de los centros educativos, pero esta autorización fue negada, dado que durante el período 2020-2024 no se realizaron autorizaciones por parte del organismo a investigaciones externas a él. Ante esta situación se recurrió a la búsqueda de cada adolescente y su familia, y, una vez obtenido el consentimiento de ambos, se realizó la entrevista.

Estos tres liceos<sup>12</sup>, de donde se seleccionaron los y las adolescentes a ser entrevistados, reciben a estudiantes en el proceso de pasaje provenientes de varias escuelas de la zona. Para la realización de la entrevista se llevó adelante la autorización con consentimiento informado por parte de las familias de estos adolescentes. En cuanto a los actores institucionales, la investigación buscó explorar en aquellos que ejerzan o hayan ejercido tareas de acompañamiento en el pasaje de Educación Primaria y Educación Media Básica. Para realizar el análisis de las entrevistas se tomará el relato dado por los y las entrevistadas identificando segmentos que permitan la construcción de categorías de análisis vinculadas con el objeto de estudio y las referencias teóricas seleccionadas.

Como plantea Porzecanski (1984) se trata de «trasladar un segmento de realidad a un contexto de interpretación, como punto de partida del propio conocimiento de esa realidad» (p.51). Los relatos permiten conjugar las dimensiones espacio y tiempo de la realidad en un aspecto único como es la situación vivida por los actores involucrados.

---

<sup>12</sup> Ver anexo. Consentimiento Informado

El relato conforma esa posibilidad en la que la situación real sea conocida a través de los actores entrevistados en un intento de plasmar y transmitir la vivencias en torno a lo planteado en el objeto de estudio.

La autora analiza el relato desde una perspectiva de totalidad, entendiendo este como «revolucionario» en cuanto a que tiene la capacidad de develar verdades no manifiestas en la realidad y confrontar la esencia con las apariencias, implicando un giro en aquella.

CUADRO 1

| N.º Entrevista | Segmento | Comentarios | Análisis | Categorías |
|----------------|----------|-------------|----------|------------|
|----------------|----------|-------------|----------|------------|

Desde esta perspectiva se elabora este cuadro para el análisis de las entrevistas. Las entrevistas serán semiestructuradas a partir de una guía predeterminada como instrumento que permita recolectar y recuperar información relevante acerca del problema enunciado y las preguntas formuladas en el marco de los objetivos de la investigación.

En las metodologías cualitativas la entrevista semiestructurada se caracteriza por tener preguntas abiertas «que serán respondidas por las propias palabras del entrevistado» (Taylor y Bogdan, 1987, tal como se cita en Burgos, 2011, p. 88).

De forma similar, Valles (2000) indica que este tipo de entrevistas son de gran riqueza en tanto permiten la obtención de información desde la perspectiva de la persona entrevistada. Esto habilita un espacio de interacción más directa y personalizado, otorgando espontaneidad y flexibilidad. En este tipo de entrevista es posible recoger significados que el entrevistado/a le otorga a su relato y visualizar el contexto en que se sitúa la experiencia.

Por su parte, Legar et al. (2003, pp. 141-142, tal como se cita en Burgos, 2011) identifican en la entrevista cuatro factores claves:

1. Una estructura lo suficientemente flexible que permita tópicos a ser cubiertos en un orden adaptado a la persona entrevistada; que permita la exploración amplia de las respuestas;

y que permita al investigador e investigadora reaccionar sobre asuntos relevantes que surjan espontáneamente en la entrevista.

2. Naturaleza interactiva de la entrevista

3. Utilización de técnicas que permitan alcanzar una profundidad en las respuestas en términos de penetración, exploración y explicación.

4. La entrevista genera la creación de nuevo conocimiento

Finalmente se realizó una selección y estudio de fuentes secundarias y análisis documental. Esto supuso la exploración de documentos sobre programas y proyectos emitidos por la ANEP, comprendidos en el período 2005-2019 y de acceso público.

### ***Aspectos éticos de la investigación***

En relación a este punto, es interesante destacar que en el proceso de investigación se utilizará el consentimiento informado, que le permita a los participantes analizar su participación en la misma, en base a sus intereses y preferencias. Como señala la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003):

Toda investigación en seres humanos debiera realizarse de acuerdo con tres principios éticos básicos: respeto por las personas, beneficencia y justicia. En forma general, se concuerda en que estos principios –que en teoría tienen igual fuerza moral– guían la preparación responsable de protocolos de investigación. Según las circunstancias, los principios pueden expresarse de manera diferente, adjudicárseles diferente peso moral y su aplicación puede conducir a distintas decisiones o cursos de acción. Las presentes pautas están dirigidas a la aplicación de estos principios en la investigación en seres humanos (p.11).

Desde este marco, se les informará a los y las participantes la finalidad, la temática, el tiempo que llevará la entrevista y los beneficios esperados para la investigación. El objetivo es

obtener una decisión libre y voluntaria de la participación, generando respeto por las decisiones del otro.

Se explicita la confidencialidad de los datos obtenidos, identificándose como un manejo interno de la investigación.

Los beneficios obtenidos no son de carácter individual ni directo, sino que este estudio es un aporte genérico al campo de las políticas públicas, las características y aspectos que asume el acompañamiento educativo en el pasaje de EP a EMB durante el período 2005-2019 en Uruguay.

De este modo, supone un aporte directo a la comprensión de los temas de interés que hacen al campo de las políticas públicas y las disciplinas específicas en la que se inscribe este doctorado. Para la difusión de los resultados de esta investigación, se tienen los mismos reparos éticos señalados respecto a la confidencialidad y anonimato de los entrevistados. Una vez finalizada la investigación se realizará una presentación que tendrá carácter de defensa pública y oral en la sede de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. La investigación quedará disponible para su uso público en la biblioteca de dicha facultad.

También está prevista la difusión a través de ponencias en diferentes encuentros y congresos específicos en la temática de estudio, así como la escritura de artículos científicos sometidos al arbitraje, atendiendo, además, a las observaciones y sugerencias que eventualmente pueda realizar el tribunal examinador.

## **Estructura de la tesis**

Como fue señalado al comienzo esta tesis tiene como objetivo indagar sobre las modalidades de acompañamiento en el pasaje de EP a EMB desde la perspectiva de los y las adolescentes de la zona oeste de Montevideo.

Para ello el texto se organizó en seis capítulos a fin de poder exponer con claridad el recorrido realizado.

En el capítulo uno se abordan las bases fundacionales en el devenir histórico de la protección social en Uruguay a partir de la consolidación del estado social bajo los pilares fundamentales que dieron impulso al desarrollo del país. Desde esta coyuntura se recorre el lugar que ocupó la infancia y la adolescencia desde los marcos discursivos y jurídico - legales y su incidencia en la política educativa, en tanto orígenes y creación de la Educación Media Uruguaya durante el siglo XX y sus modificaciones dadas en torno al derecho de la educación y el lugar que ocupó el pasaje de Educación primaria a educación secundaria en el marco de la llegada de los gobiernos progresistas.

En un segundo capítulo, se recupera las transformaciones que han tenido los procesos sociales actuales en tanto productoras de imágenes, valores y formas de vida y que han impregnado en la construcción de identidades. Desde allí nos aproximamos a la incidencia que estos procesos han tenido en el sistema educativo uruguayo, comprendiendo las tensiones dadas por el ideal de un modelo de estudiante a seguir y la configuración de una adolescencia que resiste a ser definida desde una perspectiva homogeneizadora. Desde este lugar el capítulo se acerca a algunos marcos explicativos sobre adolescencia en tanto el lugar que han configurado para el mundo adulto en el marco de una sociedad desigual.

En el tercer capítulo se aborda la categoría de necesidad de acompañamiento educativo, estableciendo un recorrido sociohistórico y político que ésta ha asumido en tanto satisfacción de estas. Para ello en este capítulo se contempla la necesidad que ha asumido la incorporación de la escuela y su transformación en diferentes periodos históricos llegando a la necesidad de otros escenarios educativos en tanto asuman el acompañamiento como dispositivo prioritario. Desde ahí se propone la categoría analítica de acompañamiento reconstruyendo la relevancia que esta asume en el sentido de las prácticas educativas.

En el capítulo cuatro se presentan y se analizan los resultados obtenidos en el proceso de indagación, destacando las diferentes experiencias vividas en torno al acompañamiento en conjunto con las dimensiones que surgen del material empírico y del trabajo de campo.

Se destaca aquí una variedad de modos de acompañar que caracterizan a ambas instituciones (EP y EMB) y que se conforman como parte de la política de pasaje y del escenario educativo.

A continuación, se presentan las conclusiones donde se recuperan los hallazgos centrales y los ejes analizados, trazando algunos desafíos.

Finalmente se accede a la bibliografía de referencia y los anexos correspondientes al documento.

# **Capítulo 1. Bases fundacionales y devenir histórico de la protección social en Uruguay**

el saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy sólo un objeto de la Historia sino, igualmente, su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, constato, pero no para adaptarme sino para transformar.

PAULO FREIRE, *Pedagogía de la Autonomía*

## **1.1— La educación como pilar fundamental en la propuesta de bienestar social**

A lo largo de esta tesis se sostiene la preocupación del lugar que tienen las infancias y adolescencias en nuestro país: se constatan avances en la legislatura en torno a la protección social; sin embargo, enmarcarlas en una premisa que lidere la inclusión como meta aún es tema pendiente y persisten niños, niñas y adolescentes al margen del sistema de protección, expuestos a condiciones en donde sus necesidades no son tenidas en cuenta.

El ámbito educativo hoy da cuenta de ello como expresión de una multiplicidad de desigualdades, aunque no la única, pero sí la que se propone indagar en esta investigación.

La democratización de la enseñanza, por vía de la integración de sujetos no representados, promovió prácticas de participación y representación desde una cultura de derechos, intentó además incluir a todos y todas conformando un universo educativo, pero, a su vez, determinó esferas de inseguridad donde tuvo como efecto la expulsión de aquellos estudiantes que aún el sistema no lograba contemplar.

En este sentido Viscardi (2023) plantea: «el riesgo de consolidar procesos de exclusión presentes en el imaginario de la comunidad educativa y ratificados en las dinámicas políticas que legitiman quién puede hablar y quién no, quién puede estar y quién no» (p.45).

En la misma línea Simons y Masschelein (2011, tal como se cita en Viscardi, 2023) plantean:

Sin embargo, cuando intervienen estas personas —no cualificadas— o —incompetentes— instalan un disenso, es decir, demuestran y confirman que son intelectualmente iguales en el mismo acto de la intervención y que son competentes en relación a lo común del cual, sin embargo, están excluidas (p. 24).

Esto invita a preguntarnos ¿qué trama se desarrolla allí que, aún ante la presencia de múltiples proyectos y programas que se enmarcan en una mayor inclusión, no habilitan la presencia de ciertos sujetos?

Comprender este fenómeno nos remite a introducirnos en la historia de nuestro país, principalmente aquella caracterizada por el «Estado social».

El Estado social estuvo consolidado bajo cuatro pilares considerados fundamentales para el desarrollo del país. Un primer pilar representado por la «asistencia pública» creada en el año 1910 con el objetivo de administrar instituciones a cargo de la beneficencia, hasta el momento encargadas de atender aspectos de la salud pública.

Si bien uno de los objetivos se vinculaba al mantenimiento de la salud, su papel primordial era el alivio y el control de las enfermedades que requerían hospitalización, especialmente las infecto-contagiosas, la locura y la indigencia. En la segunda década del siglo comenzó a desarrollarse un programa de atención a la infancia y la maternidad (p.17).

Un segundo pilar fue la «instrucción pública», la cual fue sancionada como laica, gratuita y obligatoria, y liberada de influencias religiosas. La enseñanza pública tuvo su expansión tanto

en gastos como en servicios. Se crea la enseñanza secundaria de carácter laico y se establecen nuevas escuelas para profesionales a través de la reformulación de la enseñanza secundaria.

Durante las dos primeras décadas del siglo XX se construyeron liceos en todas las capitales del interior del país. Se crea el primer liceo nocturno para adultos que no habían podido concluir su enseñanza formal.

Durante el segundo gobierno de José Batlle y Ordoñez<sup>13</sup>, entre los años 1911 y 1915, se expande la obligatoriedad de la enseñanza y se amplía la cobertura de escuelas y liceos en todo el país.

La concepción de la enseñanza pública respondía a una cultura liberal e igualitaria que se procuraba crear, completando de esta manera el proceso de asimilación de las corrientes migratorias mediante la vía homogeneizante.

El objetivo era por un lado, contar con mano de obra instruida para desempeñarse en los servicios y la industria que se venía desarrollando en el país, y por otro lado, formar personas con el objetivo de la integración social.

El tercer pilar fue el conocido por las «leyes obreras», mediante resoluciones para el funcionamiento del mercado laboral, haciendo hincapié en los derechos individuales de los trabajadores.

Se aprobaron leyes que determinaron las 8 horas de jornada laboral, el descanso semanal, legislaciones en torno a los accidentes de trabajo y seguros por riesgo de muerte o invalidez por causa laboral.

El cuarto pilar era desarrollar una política del retiro de la fuerza de trabajo, creando y ampliándola no solo a funcionarios públicos, sino también a trabajadores de la industria, comercio

---

<sup>13</sup> José Batlle y Ordoñez fue un destacado político uruguayo a quién se le destacó su labor por la modernización del Estado y fundador del estado de bienestar. Fue presidente de Uruguay durante dos períodos (1903-1907 y 1911-1915).

y servicios. También se creó una ley que cubría causas de invalidez, vejez o muerte a personas denominadas «indigentes».

En el correr de las décadas comienzan a aparecer las primeras fisuras de aquel Estado que algunos dieron en llamar «de bienestar», aunque en su distribución y alcance prevaleció la zona urbana y las clases medias por sobre el interior del país y los sectores populares.

Uruguay fue conocido por su desarrollo en términos de bienestar social, pero las iniciativas por alcanzar incrementos en coberturas a nivel de servicios y prestaciones sociales no alcanzaron una distribución igualitaria, aunque fueron decretadas con carácter universal. En este orden señala Filgueiras y Filgueiras (1994): «Las políticas condujeron a un nuevo tipo de estratificación social, consolidando sectores medios, como los funcionarios públicos y amparando otros grupos subalternos, especialmente los trabajadores industriales» (p.13).

Los autores sostienen que en la consolidación del Estado social, al mismo tiempo que se afirmaba la autoridad del Estado, de los partidos y del sistema político, se desarrolló una temprana atribución partidaria del aparato del Estado (1994, p. 29).

De esta manera se asumiría una modalidad clientelar, lo cual incide en el acceso a servicios y prestaciones por parte del Estado, así como en su calidad y eficiencia.

Sobre estas bases, Uruguay pretendía instalar su modelo de bienestar, pero la coyuntura internacional no tardó en hacerse ver en el país. La crisis mundial comenzaría a desfavorecer aquello que se venía construyendo en términos de bienestar: «Esta coyuntura internacional generó en el panorama social uruguayo consecuencias inmediatas: progresivo aumento de la desocupación y descenso del salario real, fenómenos éstos que afectaron a los más débiles de la sociedad uruguaya» (p. 181).

En un escenario complejo y de regresión en temas de políticas sociales, producto de la debilidad estructural de la economía uruguaya en tanto permanecía dependiente de los mercados mundiales (los cuales ante la crisis desarrollaron políticas de protección y no permitían el ingreso de productos competitivos) se instala un contexto de incertidumbre.

Esta situación culmina en la instalación de un golpe de Estado, dando el triunfo a los sectores conservadores y estableciendo un giro que sentaría las nuevas bases que frenan la acción reformista que venía implementándose en el país. En esta coyuntura, Uruguay sanciona en 1934 el Código del Niño.

## **1.2 La creación del Código de 1934**

El proceso de modernización, caracterizado por una etapa de cambios políticos, económicos y sociales, dio comienzo a la creación de hombres y mujeres que otorgaban importancia al trabajo, a su aspecto (vestimenta y postura física), a la salud y a la higiene, teniendo como horizonte el progreso. Desde esta perspectiva se iría gestando una sociedad que somete a todos sus integrantes a un proceso de disciplinamiento.

La sociedad crea normas, y con ello a los sujetos que al violarlas se constituyen en un factor de desorden, e imponen sanciones a las conductas concebidas como «delictivas» o «desviadas» para proteger a la sociedad de lo que podría venir si no se controlan esas conductas. La sociedad se impregnaba de ideas y acciones en torno a la vigilancia de los y las adolescentes para evitar que se convirtieran en un «bárbaro etario».

En relación a la infancia eran concebidos en desarrollo bajo la dependencia de sus padres, y excluidos del mundo adulto. Por el contrario, a los adolescentes se los veía en una etapa de vida que requería control, principalmente médico.

Antes de detenernos en las modificaciones que significó la creación del Código del Niño, es importante destacar que en la antesala a su creación existían en el país establecimientos que se encargaban del «cuidado» y «protección» de niños, niñas y adolescentes considerados «desviados» o «abandonados» —tales como las «Hermanas de la Caridad», las «Casa Cunas» y la «Escuela de Artes y Oficios»—. La sanción del Código del Niño constituyó el primer cuerpo legal específico para la atención a la infancia y adolescencia considerada en «situación de dificultad social». Configurado bajo el paradigma de la protección y control social, con su

creación, el Estado pasa a ocupar un rol que anteriormente era llevado adelante por la Iglesia y el voluntariado.

La prostitución, la sífilis, el alcoholismo, los inmigrantes indeseables, los hijos ilegítimos, el auge de las conductas delictivas y la baja edad de los infractores, la mendicidad y el trabajo infantil en la calle fueron denominadas las «lacras de la modernidad» y llevaron a la creación del Código de 1934, aún cuando el país atravesaba una crisis del sistema capitalista y un régimen dictatorial (Cabo, 2013, p. 18).

En esta coyuntura de autoritarismo, y miradas acusatorias puestas sobre las infancias y adolescencias pobres en nuestro país, se reafirma la relación causal entre pobreza y «desvío» en la creación del cuerpo legal del Código de 1934 y no solamente como portadoras, sino que «menor abandonado» o «menor infractor» pasaron a ser versiones estereotipadas de la niñez y adolescencia pobre de nuestro país, en tanto se conformaban como estigmas negativos y descalificantes.

Desde esta perspectiva el Código del Niño (1934) define el abandono moral en su artículo N.º 121:

La incitación por los padres, tutores o guardadores, de la ejecución por parte del menor, de actos perjudiciales a su salud física o moral, la mendicidad o la vagancia por parte del menor, su frecuentación a sitios inmorales o del juego o de gente viciosa o del mal vivir. estarán comprendidos en el mismo caso mujeres menores de 18 años de edad y los hombres menores de 16 años que vendan periódicos, revistas u objetos de cualquier clase en calles o en lugares públicos, o ejerzan en esos sitios cualquier oficio, y los que sean ocupados en oficios perjudiciales a la salud o a la moral

La configuración negativa de la niñez y adolescencia por parte de la sociedad, enmarcada en el cuerpo legal, ubica a esta población etaria en vinculación directa con la infracción, lo que lleva a que el abandono y la pobreza sean una concepción causal explicativa.

De esta manera, ha de configurar una versión estereotipada y estigmatizada de la infancia que tiene la propiedad de provocar socialmente, y de manera simultánea, sentimientos de temor y rechazo y de compasión y benevolencia. Por lo tanto, se despliega una permanente coexistencia entre aquello a encausar, sofocar, reprimir, limitar, amputar, y lo que habría que llenar, alimentar con afecto y amor y que mucho recuerdan las bases de conformación de la infancia moderna (Leopold, 2012, pp.33-34).

En este sentido se irá construyendo un modelo de atención para la infancia y adolescencia en base a la comprensión-represión junto a una protección que confundirá el bienestar de las infancias y adolescencias, en pro de cuidados, con métodos de encierro: «La protección impuesta se efectivizó desde las políticas dispuestas para tal fin, que contribuyeron a lo largo del siglo XX, a diseñar una suerte de “corredores y pasadizos” preestablecidos para el tránsito social de menores» (p.34).

Este diseño estuvo sustentado en la construcción de escenarios sociales caracterizados por la desigualdad social, provocadas por el sistema socioeconómico capitalista, puestos y evaluados en el orden de la moral. En tanto que: «la problemática de la «cuestión social», y particularmente de la infancia más lesionada del sistema social, deriva en un conjunto de “dilemas mentales y morales” y no de la propia estructura y dinámica de la sociedad capitalista» (p. 186).

Se construye así un estereotipo que sigue la línea de víctima-victimario y que determina un modelo de atención a la infancia y adolescencia signado por la compasión-represión. Estas lógicas binarias de representación dicotómica de la infancia y adolescencia no hicieron más que continuar reproduciendo el borramiento del sujeto y su cosificación.

Esta perspectiva colocaba la mirada de «menor carente», «menor abandonado» a la proveniencia de una familia pobre, principalmente conformada por padre ausente y madre con poca capacidad de contención. La referencia dentro del Código a *la familia* se da en términos de

«base de la sociedad», concebida como un modelo nuclear, que tiene la capacidad de absorber todas las funciones que permitan el funcionamiento económico y de transmisión cultural y que se constituye en sí misma como un escenario de reproducción social, en tanto tiene la capacidad y deber de brindar a sus hijos el primer nivel de socialización.

En este sentido, los dispositivos institucionales irán hacia la búsqueda de una vida en familia «como debería ser» y así colocar al sujeto en el «lugar correcto»; aquellos que resultarán «desprovistos de familias» estarán bajo sospecha o acusación y serán ubicados en la periferia de una sociedad que precisamente gira en torno al eje de la vida familiar (p.193)

Estas estrategias disciplinadoras orientadas a la familia como responsable, estarán acompañadas de prácticas normalizadoras a cargo del Estado y desde una perspectiva filantrópica y económico-moral.

Como señala De Martino (1995)

No se trata de la difusión de un modelo familiar a escala social sino de articulaciones precisas, de particulares mediaciones entre lo público y lo privado, estrategias disciplinares singulares, formas diferentes de ser madre o padre, también de ser niño o adolescente, con variados mecanismos de control (p. 37).

Agrega la autora que las preocupaciones centrales que orientaron al Estado moderno en nuestro país fueron desplegadas en el cuerpo normativo del Código del Niño: preocupaciones dadas por la conformación nacional, el crecimiento demográfico, la higiene y la salud de la población, el matrimonio y la normalización de los padres.

Estableciendo dos caras de la infancia y adolescencia (abandonados e infractores) enmarca un modelo de sociedad y reglamenta bajo el cuerpo legal existente de la época los tratamientos diferenciales a ser dispuestos. Por un lado, aquellos que requerirán cuestiones de amparo, y, por otro, los que serán «dignos» de reprimir. Coloca así la responsabilidad absoluta

en determinadas familias que no han sido «capaces» de «cuidar» o «proteger» y retira al Estado esa responsabilidad, asumiéndola en términos de intervención pública.

Desde esta perspectiva se alimentó el desarrollo del sistema educativo uruguayo a lo largo de todo el siglo XX, se distingue la minoridad de la infancia y adolescencia normalizada, y se construye la base desde la cual se impulsa la extensión del acceso a la EP en la primera mitad de siglo y de la EM en la segunda mitad.

## **1.2 Entre el adentro y el afuera: Orígenes y desarrollo de la Educación Media Básica en Uruguay.**

De acuerdo al desarrollo hasta aquí planteado, se hace necesario realizar un recorrido sobre la historia educativa en nuestro país, aquella que nos permita comprender la EMB durante este período de estudio, sus alcances y sus limitaciones.

El período fundacional del sistema educativo uruguayo tiene sus orígenes en el pensamiento vareliano iniciado en nuestro país a fines del siglo XIX. Su pensamiento surge en un contexto donde la escuela tenía una función conservadora y reproductora de los valores hegemónicos de la sociedad. La escuela operó como herramienta fundamental para establecer el orden social. De esta manera la escuela pasó a formar parte de un imaginario social, convirtiéndose en un lugar privilegiado y de control social legitimado.

En este sentido, «se enunciaba la igualdad entre los hombres dejando de lado la desigualdad de condiciones reales de vida lo que en definitiva contribuyó en forma oculta a legitimar la injusticia social sin resolverla» (ANEP, 2007, p.4).

José Pedro Varela<sup>14</sup>, desde su pensamiento filosófico y pedagógico, publica sus primeros textos: *La educación del pueblo* (1874) y *La legislación escolar* (1877) para dar cuenta de la realidad educativa del país. En dichos textos sitúa la educación como un asunto de orden público y de Estado, teniendo una concepción laica que argumenta que el Estado tiene que responder a la sociedad en su conjunto y no a un sector de ella (la católica en este caso).

De esta manera se intentaba producir una serie de cambios con una fuerte innovación en el ámbito educativo. Su proyecto político-social conocido como «Reforma vareliana» fue presentado al gobierno de esa época, liderado por Lorenzo Latorre<sup>15</sup>, en carácter de proyecto de ley. Este comprendía la educación desde los 3 años de edad hasta la educación superior.

Según José P. Varela, correspondía al Estado fijar a través de la ley un rango de instrucción obligatoria y la edad en la que esta debería desarrollarse, como garantía para que se implemente (1968).

Los estudios primarios deberían abarcar «lenguaje, pensar, lecciones sobre objetos, aritmética, filosofía natural, filosofía e higiene, geografía e historia, música vocal, ejercicios físicos y gimnásticos, uso de la pluma y el lápiz en la escritura y el dibujo y moral» (1968, p.125)

En sus principios también incorporó elementos evaluativos, organizativos e institucionales, que resaltaban sus ideas centrales sobre democracia, laicidad, igualdad y cultura.

En su texto (1874) planteó la necesidad de que el Estado también hiciera hincapié en la educación preescolar. Esta idea la continuó la maestra Enriqueta Compte y Riqué<sup>16</sup>, quien

---

<sup>14</sup> José Pedro Varela (1845-1879) fue escritor, periodista y político uruguayo. Es una figura clave en la reforma de la educación pública por su legado en el sistema educativo uruguayo a través de los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad.

<sup>16</sup> Enriqueta Comte y Rique fue una maestra uruguaya encargada de fundar el primer jardín de infantes de América Latina en el año 1892. Contribuye a la educación preescolar del país y toda la región. [www.dgeip.edu.uy](http://www.dgeip.edu.uy)

irrumpió en el escenario pedagógico priorizando la educación preescolar y la formación docente. Dicha maestra elaboró un programa en 1898 para jardines de infantes y fundó el primer jardín de infantes público del Uruguay.

A comienzos del siglo XX, en el marco de una matriz fundacional de protección como pilar de la instrucción pública, se establecen programas para escuelas urbanas ya dispuesta como obligatoria a partir del primer año (en contraposición a la idea de Compté y Riqué). En el medio rural, Varela había impulsado la creación de escuelas en todo el territorio nacional, así como la necesidad de despertar el interés de maestros en el conocimiento de la realidad del medio rural. A pesar de algunos intentos de prestar atención al analfabetismo rural, los programas escolares terminaron siendo más ambiciosos para los niños de la ciudad que para los niños rurales (ANEP, 2007).

El programa de 1917, que contaba con todas estas apreciaciones, también fue el que determinó la separación de la Iglesia del Estado, impulsando la idea vareliana de laicidad.

Los diferentes programas llevados adelante en los años 1917, 1921 y 1925 en las escuelas urbanas «mantuvieron vigencia las concepciones de hombre nación, patriotismo, solidaridad, justicia, amor y belleza como ejes de la identidad nacional» (2007).

En este proceso de reforma fue considerado un lugar para «escuelas especiales», creando espacios de atención para niños con «deficiencia física o retardo mental» como se constata con las siguientes instituciones:

En 1910 se inauguró el Instituto Nacional de Sordomudos, en 1913 la Escuela de Aire Libre (para niños débiles), en 1917 se organizaron «las clases diferenciales para niños con retardo mental». [...] En 1930 la Escuela Hogar para niños de conducta irregular (2007).

De esta manera, la intencionalidad de educar en la moral y la ciudadanía, como principio fundamental para prepararse para la vida, se empieza a estructurar en base a una moral laica que establece además una mayor autonomía docente (ANEP, 2007).

A principios del siglo XX comenzó una tendencia de crecimiento en la cobertura de la EM en nuestro país. Este fenómeno abarcó mayormente a familias de clase media en la capital montevideana. En cuanto al segundo ciclo de la escuela secundaria tenía una función estrictamente preparatoria para el desarrollo de carrera profesional.

El gran impulso dado en ES se registra a partir de la creación de la Ley de Liceos Departamentales de 1912, en la que se crea «un establecimiento de educación media en cada una de las capitales, cuando el país tenía “poco más de 1 000 000 de habitantes y la tasa de analfabetismo registrada en el Censo de 1908 para la población de 15 años y más era del orden del 40 %» (Rama, 2004, p.1).

El objetivo era crear un sector social educado de donde surgieran los próximos maestros, administradores públicos y universitarios, aportando a la formación de las clases medias y así contribuir a una sociedad moderna y democrática.

En esta etapa, ligada a la Universidad, se preveía un plan de estudios dividido en dos ciclos. El primero, llamado «liceo», nombre de origen griego y provenía del modelo educativo francés, constaba de una extensión de cuatro años. El segundo, que abarcaba dos años que comprenden 5.º y 6.º año, denominados «preparatorios», tenía una función introductoria de ingreso a la Universidad (p. 2).

Al arribo de los años 30, la expansión de la matrícula correspondiente a nivel primario y secundario, había alcanzado excelentes índices de expansión. Sólo la cobertura escolar alcanzaría a 120 000 alumnos en 1930, en tanto la población entre 5 y 14 años rondaría los 247 000 (Leopold, 2016, p. 178).

De esta manera el «Estado benefactor» también se convertiría en «Estado educador», teniendo objetivos comunes con la industria y entendiendo la necesidad de formar al trabajador. Las nuevas exigencias socioeconómicas habilitaron a los sectores de la educación caminos de transformación de la escuela y de la sociedad.

La década del 30 vendría acompañada de una crisis económica mundial y la situación crítica del país, a partir del golpe de estado de Gabriel Terra, tuvo gran incidencia en el ámbito educativo. Se propusieron varios proyectos que apuntaban a «la reforma de la educación del pueblo», con proyectos de perfil orientador de la escuela para estar al servicio de la sociedad y tener un perfil más autoritario.

Los discursos pedagógicos modernos fueron consolidando las bases de una educación para el progreso a través del acceso a valores y a la cultura moderna: «Esta perspectiva conocida como educacionismo en el lenguaje pedagógico sostiene la capacidad de la educación institucionalizada de construir sociedad a través de la inclusión de todos los individuos en un patrón cultural común» (Martinis y Falkin, 2014, p. 37).

El discurso pedagógico moderno definido como «educacionista» coloca en la educación la capacidad de alterar los efectos que produce en los sujetos en torno a sus realidades sociales, económicas, políticas y culturales, pero constituyendo un sujeto de la educación signado por la homogeneidad en clave de igualdad.

Durante los años 60 se instalaría una perspectiva de crisis en términos educativos, por un lado, por la dificultad de respuesta de los sistemas educativos ante las diferentes demandas de los sectores tradicionalmente excluidos en su acceso a la educación, y, por otro, la visualización del creciente desajuste para conseguir mayores logros educativos por parte de los individuos y su reflejo en el ascenso social.

Sobre el año 1965 la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE) elabora un informe sobre el estado de la educación en Uruguay, realiza un diagnóstico sobre el sistema educativo uruguayo y refleja un incremento en la cobertura de la EM donde se muestra un mayor

acceso de los sectores populares y las mujeres. Según el informe de ese tiempo, la EM llegó a cubrir dos tercios de los jóvenes de 14 años en el país, pero la cobertura no reflejaba mayores resultados en el egreso, dado que arrastraban desigualdades del sistema de origen.

El ingreso al sistema no garantiza un egreso de este,

Por una parte, la inclusión de sectores populares estuvo acompañada de un deterioro en el rendimiento del segundo ciclo, producto de una demanda excesiva en relación a la oferta, en el marco de una estructura demográfica en transición (población joven) que presiona sobre el sistema educativo. En segundo lugar, comienzan a evidenciarse problemas en la retención de estudiantes, asociado a la transición entre ciclos educativos. Por último, el pasaje del segundo ciclo de la EM a la órbita de la ANEP tuvo como consecuencia la autonomización/desconexión total de la enseñanza universitaria (CIDE, 1965, s-p)

Hasta los años 60 en el país se visualizó una fuerte tendencia hacia el intervencionismo estatal, la planificación económica y el proteccionismo. A partir de los 60 y 70 se cambia el rumbo, dada la crisis económica a nivel mundial, y se comienza a fundamentar criterios contrarios a la intervención estatal en cuanto a economía y desarrollo. Este giro liberal es el que asume la política social a partir de 1970 en nuestro país (CIDE, 1965). Este movimiento sostiene que la regulación estatal en cuanto a la planificación y redistribución de recursos restringe las libertades del individuo.

La crisis económica, política y social no duró en llegar a Uruguay, provocando un gran clima de inestabilidad.

Esta situación generó movimientos en la población que permitieron recuperar el pensamiento marxista a través de sus categorías de pensamiento, poniendo énfasis en los procesos de reproducción con un fuerte acento en lo cultural: «se tendió a comprender la

educación o bien como forma de transformación social o bien como forma de reproducción de estructuras sociales ancladas en la desigualdad» (p. 40).

En este contexto y bajo la creación de la Ley General de Educación<sup>17</sup> (1973), la temática educativa generó muchos debates parlamentarios. Por un lado, los sectores conservadores de la Iglesia defendían la idea de control ideológico de las instituciones encargadas de la educación. Con el objetivo de defender ideologías conservadoras, se resaltan las ideas de objetividad y neutralidad como forma de protegerse ante las influencias del comunismo internacional.

La nueva ley con fuerte impulso centralizador simplificó el sistema educativo: la vieja estructura liberal democrática de cuatro entes de enseñanza autónomos (primaria, secundaria, técnica y Universidad) es sustituida por solo dos entes: Universidad y Consejo Nacional de Educación (CONAE) que agrupaba a los otros tres entes. Esta creación significó la pérdida de autonomía de esos consejos que pasaron a ser consejos desconcentrados (ANEP, 2007)

La Ley de Educación se aprueba en 1973 con una fuerte visión coercitiva y punitiva tanto hacia el personal docente como hacia los niños, niñas y adolescentes.

En este contexto la educación se posicionó con un protagonismo de lucha social. En un país donde la tensión reinaba, los movimientos estudiantiles, la confrontación de los sindicatos docentes con el Poder Ejecutivo, las ocupaciones de centros educativos, clases suspendidas, protestas, marchas, asesinato de estudiantes eran parte del contexto educativo nacional.

Uruguay toma otro rumbo en el período dictatorial comprendido entre los años 1973-1984, asumiendo que para crear un nuevo modelo económico de país se debería conformar un nuevo proyecto cultural y educativo.

---

<sup>17</sup> Ley N.º 14101

El proyecto se centraba en destruir un estado de conciencia colectivo, censurando el terreno ideológico, acabando así con todo lo construido hasta el momento en el plano de la cultura y la educación.

Desde esta perspectiva se modificaron los programas buscando «consolidar el particular estilo de vida del Uruguay a través de la afirmación de los conceptos de Familia, Patria, Soberanía, Nación y desarrollo en Seguridad, tendientes a la exaltación de los valores de orientalidad y al respeto de las tradiciones nacionales» (CONAE/CEP, 1980, s/d)

Se puso énfasis en la jornada escolar priorizando áreas instrumentales por sobre las culturales, y los programas de las asignaturas Historia y Educación Moral y Cívica sufrieron las mayores modificaciones.

El período dictatorial marcó un antes y un después en la historia uruguaya y en la educación del país.

Se producen una serie de tensiones y polarizaciones que dejan en evidencia la ruptura de los consensos. Ante la prohibición de la participación, el miedo y la fractura de los vínculos sociales tornó una sociedad de aislamiento y de negación al diálogo.

Durante ese período se agudizó la crisis económica vislumbrando el fracaso del modelo industrializador y el peso de la deuda externa, colocado desde el gobierno de facto al Estado en un nuevo ajuste económico, retirándose en términos interventivos y reduciendo el gasto social y particularmente el gasto en educación.

Desde este lugar se desdibuja el rol del Estado y comienza a aparecer una serie de condicionamientos que revelan una nueva faceta en términos de Estado dependiente.

Según el informe institucional (ANEP, 2007):

comenzaba a producirse también una fuerte sub financiación del proyecto educativo, el cual se veía como gasto (pérdida) en lugar de considerarse una inversión. Los presupuestos para la educación sufrieron grandes restricciones y las consecuencias se observaban en muy bajos salarios para los docentes, falta de materiales educativos y

grandes deterioros en los edificios escolares como una constante en crecimiento continuo (p.19).

Los bajos resultados del sistema educativo dejaban entrever que aquella expansión de los sistemas primarios y secundarios, que si bien nos habían conducido como país a altos niveles de escolarización, no coincidían con los niveles esperados. En este sentido, «se veían frustradas las expectativas sociales depositadas en la educación y en la escuela pública. La sociedad empezaba a dudar del valor de la educación y le atribuía a la escuela la responsabilidad del fracaso escolar (repetición y deserción)» (p. 19).

En 1985 retorna la democracia en nuestro país en medio de una búsqueda de nuevos consensos de los movimientos social, sindical y político, y se restituye el orden institucional. Sin embargo, se hizo visible el deterioro del sistema educativo, por ejemplo, lo edilicio hacía ver la insuficiencia para dar lugar a un montón de jóvenes que depositaban en la educación la esperanza de acceder a un mejor lugar en el mercado laboral (ANEP. 2007).

El 28 de marzo de 1985 se crea la Ley de Emergencia de la Educación<sup>18</sup> luego de dos meses de negociación entre movilizaciones sociales, sindicales y políticas. La ley implicó la restitución de la estructura orgánica previa a la dictadura, recuperando la participación docente mediante asambleas.

Este período se caracterizó por la restitución de docentes y funcionarios que habían sido destituidos en la dictadura a través de llamados a concurso de cargos más jerárquicos como forma de recomponer la carrera profesional.

Desde diferentes escenarios se fue rearmando la vida educativa y el hacer profesional: docentes, maestros y educadores, familias vuelven a asociar la educación pública con la idea de igualdad, libertad, laicidad y democracia.

---

<sup>18</sup> Ley N.º 15739

En el plano de la currícula se generaron cambios en los planes de estudio, creando el Plan de estudios para ciclo básico de escuela secundaria en 1986<sup>19</sup>. A partir de 1990 se incorporaron elementos de diagnóstico que permitieron medir la educación en términos de equidad y calidad.

### **1.3 La reforma de Rama**

En el marco de estas orientaciones comienzan a aparecer una serie de trabajos e investigaciones a cargo de CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), contratados por la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) con el objetivo de identificar los factores asociados al «fracaso» escolar de niños, niñas y adolescentes.

En el estudio realizado por CEPAL (1992) se mide la evolución en la EM en Uruguay a partir de tres períodos. El primero comprendido entre los años 1963 y 1970 que registra un crecimiento de 163 en el índice de crecimiento. Entre los años 1970 y 1980 se registra un gran estancamiento y para el período dado entre 1980 y 1989 se da un aumento, llegando casi a los niveles de 1970. Según los factores analizados, las causas de estos cambios en los años 1970

---

<sup>19</sup> «En 1986 se procesó una reforma que redujo de manera importante tanto los requisitos para el pasaje de grado como el número total de días de clases para la totalidad de estudiantes. Parte del tiempo del aula se destinó a la implementación de cursos paralelos (“cursos de compensación”) y a finales (“cursos de finalización”) dirigidos a la minoría de menor rendimiento. Los “cursos de compensación” estructurados en cuatro áreas y destinados a estudiantes con dificultades de aprendizaje (en razonamiento o en lenguaje), o de integración (por problemas psicológicos o familiares) fueron ubicados en los tres turnos diurnos. En las cuatro últimas semanas lectivas se implementó el “curso de recuperación” (creado por el plan 1963 y recuperado por el plan 1986) como intento de eximir de los exámenes finales a la minoría de los estudiantes que durante el año no habían alcanzado el nivel necesario para acceder al curso siguiente mediante exoneración. Si bien las autoridades educativas manifestaron una alta preocupación por mejorar los aprendizajes, el conjunto de medidas adoptadas, condujo en principio a la promoción automática de ciclo básica en educación media» (Rama. 2004. p.9)

y 1980 podrían asociarse, por un lado, al estancamiento del egreso en primaria «que llegaron a 42.856 en 1975 y regresaron a 42.520 en 1980 "bloqueando" el incremento de matrícula inicial en todo el sistema de enseñanza media» (p. 77). Por otro, el impacto dado por la emigración de uruguayos durante los años 1973 y 1977 que provocó el descenso de la población escolarizable. Y por último, por el aumento de la tasa de actividad laboral de los jóvenes «entre 14 y 19 años que, en Montevideo, sube para los hombres del 41 % en 1973 al 50 % en 1981 y para las mujeres del 17.9 % al 31.7 %, con iniciales efectos de desistimiento y abandono de estudios medios» (p. 77).

Ante esta situación se instala la necesidad de dar respuesta a factores que incidían en los altos números de «fracaso» escolar que tenía el país. Se designa en la presidencia de la ANEP en el año 1995 al ex director de la CEPAL, el cual lleva adelante una reforma educativa que se conocerá públicamente como la «Reforma Rama» (Lanzaro, 2004)

Tanto Marrero y Cafferata (2008) como De Arma y Garcé (2004) sostienen que la reforma se caracterizó por un aumento del gasto público y la consolidación del Estado en materia de política pública. Sin embargo, no impidió que las agencias mundiales, Banco Mundial y BID se hicieran presentes, ni tampoco generó mejoras significativas en los niveles de enseñanza. Aunque sí se constatan avances en términos de indicadores de cobertura y retención de la matrícula, respecto a los aprendizajes, los resultados no fueron muy alentadores. Como señala el BID, 2000:

Los resultados [...] indican algunas mejoras en los niveles de aprendizaje, pero también muestran déficit de aprovechamiento en algunas asignaturas como Matemática y Ciencias. Por otra parte, confirman persistentemente la asociación de los rendimientos a los contextos socio-educativos de los hogares de los niños y jóvenes en el sistema. Por lo anterior, [...] el país está lejos de haber superado los déficits diagnosticados a comienzos de los años noventa por CEPAL (p.22).

El soporte teórico de la reforma se fundaba en el informe que realizó CEPAL/UNESCO (1992). Dicho soporte se anclaba en los principios de equidad y calidad. Ambos anclajes sostienen que «una educación calificada es aquella que le permite al ciudadano, por un lado, adquirir aquellas destrezas que las sociedades modernas más demandan (inglés, informática, conocimiento científico y tecnológico, etc.), y el otro, valores que lo capaciten para el ejercicio de la ciudadanía» (p. 75).

Esta tenía como objetivo mejorar el sistema educativo haciendo énfasis en la democratización de los conocimientos e implicaba «mejorar los aprendizajes, abatir la repetición y disminuir la deserción que afecta a los más pobres, fortalecer la formación docente y racionalizar la gestión» (p. 195).

A partir de esto, y con financiación extranjera, se puso en marcha una serie de cambios en materia educativa. Se plantea en términos de proyectos pilotos que comprendieran la inclusión de niños y niñas de 4 y 5 años en las escuelas.

En los barrios más pobres se aplican las escuelas de tiempo completo, extendiendo así la jornada escolar. Se cambia el sistema de proventos alimenticios en las escuelas. Se crean bachilleratos tecnológicos y se plantea como obligatorio el primer ciclo de EM. A su vez se crean nuevos espacios de formación docente en el interior del país.

De Armas y Garcé (2004) explican que en la reforma hay algunos aspectos que son importante destacar:

- i) expansión de la oferta pública en educación inicial: brindar cobertura adicional (en el período 1995-1999) a 10.500 niños de 5 años y a 14.560 niños de 4 años; ii) expansión de las Escuelas de Tiempo Completo: brindar atención de Tiempo Completo al 12 % de los alumnos asistentes a escuelas públicas del país; iii) reforma curricular del Ciclo Básico de Educación Media: lograr que el 51 % de los alumnos del Ciclo Básico de Educación Media sea alcanzado por la nueva modalidad curricular (enseñanza por áreas de conocimiento y un mínimo de 6 horas de clase diarias); iv) modernización de la Educación

Técnico-Profesional: creación de Bachilleratos Tecnológicos, equipamiento de centros, capacitación docente; v) expansión de las modalidades de formación docente públicas, a fin de duplicar al año 1999 el número de maestros titulados y de triplicar el de profesores: creación de 6 Centros Regionales de Profesores (CERP), en distintos puntos del país (desconcentración de la formación docente) (p. 75).

Si bien lo detallado anteriormente demostraría cierto optimismo en los cambios en materia educativa, no se tardó mucho en generarse el conflicto. Según las autoras Marrero y Cafferata (2008)

la reforma fue vertical porque el diseño institucional no fue discutido con ningún actor que fuera del sistema, pero tampoco dentro. El estilo de conducción fue fuertemente personalista y estuvo apoyado en una tecnocracia que no mostraba mayor interés por la búsqueda de opiniones o consensos (p. 196).

La ejecución de la reforma optó por una estrategia *bypass* lo cual implicó generar y acrecentar nuevas instituciones de planeamiento y de gestión. Esto no solo implicó el financiamiento externo, sino también la creación de nuevas oficinas encargadas de esa gestión, que tuviera como fin la modernización de la educación (Programa MES y FOD, 1998).

En suma, la reforma, según los informes analizados, mostró mejores indicadores en la cobertura y retención de la educación, aunque no resultó así con respecto a los aprendizajes.

Dicha reforma fue muy ambiciosa y llevó como bandera la mejora en el vínculo sociedad-Estado, teniendo como pilar la educación, un medio privilegiado para combatir la pobreza, y el objetivo de alcanzar mayores niveles de equidad, integración y desarrollo.

La dificultad se instala en querer obtener estos logros con pocas medidas educativas que no fueran suficientes para poder erradicar la pobreza, la marginalidad y la desigualdad instalada en el país desde hacía unas cuantas décadas.

En cuanto a la cultura institucional, la reforma produjo un efecto reactivo: la palabra *reforma*, la jornada de tiempo completo y la fe en la educación siguen generando rechazo en los actores del sistema.

Por su parte Martinis y Falkin (2014) retoman el planteo realizado por Cecilia Braslavsky (1985), quien ante el retorno de la democracia en Argentina realiza un análisis del sistema educativo en base a tres funciones básicas en relación con los estudiantes que trabajan.

Todo sistema de educación formal cumple al menos las siguientes funciones sociales en relación a su matrícula: 1. Distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para su participación, 2. contribuye a estamentalizar a la población y 3. contribuye a legitimar la estamentalización a través de la distribución y generación de ideologías. Al cumplir cada una de estas funciones específicas, el sistema educativo contribuye —como tantas otras instituciones y prácticas sociales— a la transformación y a la reproducción de la sociedad. En ciertas coyunturas se acentúa su contribución de transformación y en otras de reproducción social, pero ambas están siempre presentes. Es por esto que definir la función del sistema educativo como transformar o reproducir la sociedad no agrega demasiado. Parece más fértil procurar comprender a través de qué características y en beneficio de que sectores sociales el sistema educativo cumple sus tres funciones específicas (p.13).

Los autores retoman este planteo, en tanto lo consideran de actual vigencia en cómo se expresa la educación en Uruguay. Continúan su análisis a partir de los diversos estudios difundidos por la CEPAL y expuestos por la ANEP en los años 2005 y 2014 donde se establece una relación directa entre los estratos sociales de donde proviene el estudiantado y los resultados educativos que se logran. Se adjudica al estudiantado su fracaso educativo por motivo de algún tipo de «déficit» asociado a la pobreza cultural proveniente de su hogar, bajos niveles educativos

de sus referentes familiares o algún tipo de dificultad en relación a los aprendizajes que se esperan.

Esta concepción ha influido en los diferentes actores educativos, principalmente quienes desarrollan la tarea docente o responsables del diseño e implementación de políticas educativas. Esto ha sido observado por los Martinis y Falkin (2014) en los discursos institucionales, en tanto «Se trata de una forma de legitimar la desigualdad de resultados educativos eximiendo fuertemente a los actores de la educación y a las políticas públicas en su conjunto de las responsabilidades que le competen» (p. 42)

Continuando con el análisis, los autores plantean que este conjunto de elaboraciones tiene incidencia en la relación educativa; dado que se construye una idea del educando con connotaciones desvalorizantes en relación con su capacidad de vinculación con el saber, se plantean contradicciones entre el mandato socio-político-jurídico del derecho a la educación desde la perspectiva universal y la particularidad de la práctica educativa.

Martinis (2006) plantea que las reformas educativas de los años 90 en Uruguay, así como en América Latina, se caracterizaron por tres aspectos centrales de una relación en términos de causalidad entre pobreza y educación. Por un lado, la designación del sujeto de la educación como niño carente, por otro, colocar la necesidad de instalar un nuevo modelo educativo en función de ese niño carente y, finalmente, ubicar al educador como técnico a ser formado para trabajar con esos niños carentes (p.13).

El autor sostiene que esta triple construcción discursiva instaló una emergencia educativa tanto en Uruguay como en la región. Esta no se caracterizó por señalar las dificultades y las amenazas que se presentaban en contextos de pobreza y desigualdad en los escenarios educativos, sino que simplemente fue una renuncia a la educación, en tanto sustituía al sujeto de la educación por el de niño carente y el concepto de *carente* se opone al de disponibilidad, reduciendo así la posibilidad de aprender.

Volviendo a Martinis y Falkin (2014), quienes retoman la noción de «sesgo compensatorio» asignada por Bentancour (2008) a la reforma educativa uruguaya, plantean que, si bien este fenómeno no es propio del período en que se desarrolló la reforma, en ella se agudizan acciones de corte compensatorio. Estas estaban dirigidas a población con menor nivel sociocultural y marcaban un destino de «fracaso escolar». Resulta interesante destacar que estas acciones no se dieron en el marco de un «Estado educador», sino como señalan los autores «los procesos que se desarrollaran tienen que ver con formas de reconfiguración en el ejercicio de gobierno, que incorporan nuevas prácticas de control sobre los sectores sociales que se concibe como potencialmente disruptivos» (p. 54).

Esta forma de reconfiguración estatal instaló una serie de concepciones y prácticas que apuntan a la existencia de políticas dirigidas a ciertos sectores de la población y que tuvieron su ampliación en la esfera estatal bajo la denominación de «política educativa» o de «prevención».

#### **1.4 Del modelo tutelar al paradigma integral**

Quizás se haya consumido toda la energía política (del Estado, de los movimientos sociales, etc.) en el debate legislativo para cambiar leyes obsoletas por leyes mejores, y que no haya quedado resto político, pero tampoco teórico-conceptual para el día después.

MARY BELOFF *¿Son posibles mejores prácticas en la justicia juvenil?*

La llegada del siglo XXI trajo para Uruguay algunas modificaciones y cambio de rumbos en la conducción política de su gobierno.

En materia de infancia y adolescencia, en el año 1989 se establece la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada en la Asamblea General de las Naciones

Unidas y ratificada por Uruguay el 28 de setiembre de 1990 (Ley N.º 16137<sup>20</sup>). La Convención reconoce la figura de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, a diferencia de la concepción que se establece en el *Código de 1934* en términos de minoridad.

Entendiendo por niño, niña y adolescente a todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, la Convención invita a comprometerse con el otro desde una perspectiva de descubrimiento y de adaptación a lo diferente.

Plantea que los derechos deben ser aplicados a todos los niños, niñas y adolescentes sin excepción de su raza, color, sexo, idioma, religión, entre otras, comprometiendo a los Estados parte a tomar las medidas necesarias para garantizar la protección de todo niño, niña o adolescentes ante cualquier forma de discriminación o castigo.

Otra cuestión que destaca la Convención es que todas las medidas respecto del niño, niña o adolescente deben estar basadas en consideraciones bajo el interés superior de ellos. De esta manera ubica al Estado la corresponsabilidad con la familia y la comunidad de asegurar una adecuada protección y cuidado cuando los responsables de ese niño, niña o adolescente no tengan «capacidad» para hacerlo. Así, el Estado deberá tomar las medidas legislativas y administrativas necesarias, siendo una obligación contraída por los Estados parte.

Las nuevas orientaciones de la Doctrina de Protección Integral comprometen a Uruguay a actualizar los marcos normativos en materia de infancia y adolescencia.

los parlamentarios tanto en los proyectos como en las enmiendas presentadas a lo largo del período reiteran la noción de que la filosofía que inspira la nueva legislación se orienta a sustituir el concepto de menor por el de niño y adolescente. Al respecto, afirman que no se está ante un mero cambio de denominación, sino ante una nueva concepción acerca

---

<sup>20</sup> Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores. Primer Período Ordinario de la XLIII Legislatura. 56 Sesión Extraordinaria. N.º 57. Tomo 333. 26 de setiembre de 1990. Uruguay.

del niño y el adolescente, surgida en las últimas décadas, que reconoce en estos, a verdaderos, entendidos como titulares de derechos, deberes y garantías inherentes a su calidad de persona humana y a quienes la familia, la sociedad y el Estado, deben asegurarles las medidas especiales de protección que su condición de sujeto en desarrollo requiere (Leopold, 2014. p.51)

En el marco de estos cambios en materia educativa, en nuestro país en el año 2004 se sanciona el nuevo Código de la Niñez y Adolescencia bajo la Ley N°17823. En su proceso de discusión para su sancionamiento estuvo presente en sus líneas temáticas la preocupación por las connotaciones argumentativas sobre la figura de «menor-abandonado-infractor»

En el recorrido del proceso se puede destacar lo que trae Leopold (2014) en relación al Código del Niño de 1934 y el Código de la Niñez y Adolescencia de 2004.

En principio, parecería ser que ambos discursos, distanciados por un siglo, portan el mismo sostén conceptual al momento de enunciar la infancia, fundamentalmente en lo que refiere a niños en contextos de pobreza. Allí el discurso legislativo, unánimemente, continúa colocando la centralidad de su atención, privilegiando, como se verá inmediatamente, un propósito de protección que se desplazará rápidamente hacia la represión. En este sentido, la distinción binaria de la niñez, que diferencia niños de menores, se observaría vigente, en detrimento de las voces parlamentarias, que como ya fue señalado, fundamentan la sanción de la nueva legislación, en la novel concepción del niño y el adolescente, que reconoce en estos, a verdaderos —sujetos de derecho— (p.58)

En este orden agrega que el señalamiento de algunos parlamentarios es que no se estaría ante un cambio de denominación, sino cambios conceptuales sustantivos. Pero este planteo requiere de algunos reparos en tanto el discurso legislativo hace referencia a la figura del «niño carenciado en situación de riesgo»:

En este mismo sentido, el señalamiento realizado por algunos parlamentarios de que no se está ante un cambio de denominación sino ante modificaciones conceptuales sustantivas, ofrecería serios reparos, máxime cuando cierto discurso legislativo refiere a la figura del «niño carenciado en situación de riesgo» asociándolos a condiciones vinculadas a cuadros de prostitución, drogas, hurtos, abusos domésticos, entre otras (2014, p.56).

Se deja entrever cómo el discurso legislativo demostraba interés por la infancia pobre de nuestro país, desde una perspectiva de la protección, pero al mismo tiempo colocaba a ese niño, niña o adolescente «menor», como «menor infractor» por sus «tránsitos viciosos» y ahora ya no necesita protección, sino el padecer la corrección.

En definitiva, la vinculación entre pobreza, vicio, desorganización y desorden han conformado históricamente un conglomerado conceptual que ha dado sostén teórico a la criminalización de la pobreza y que en el campo de la infancia contribuyó a consagrar la indistinción entre él y la infracción, con las consiguientes consecuencias operativas que de ello resultaron (p. 60)

Si bien el nuevo cuerpo normativo pone la discusión en relación a la vieja figura del menor-abandonado-infracción y genera así una nueva producción semántica, expone a su vez que no se han superado los discursos históricos sobre una configuración binaria de la niñez y adolescencia, volviendo a colocar la figura del «menor» con total vigencia.

En concordancia con esto Viscardi et al. (2023) plantean:

Al apuntar al asistencialismo o sanción punitiva, las primeras vertientes han generado, en mayor medida, procesos de desintegración, al consolidar formas de etiquetamiento que surgen en paralelo a la emergencia de un discurso de la peligrosidad asociado al de patologías sociales y a la constitución de un otro ajeno a esta comunidad (usualmente el adolescente, el joven) (p. 45).

Estos discursos articulados en torno a la niñez y adolescencia marcan presencia en la vida institucional de nuestro país. Interesa en este trabajo cómo esto también se refleja en los centros educativos y en sus propias dinámicas cotidianas a modo de entender formas de acompañamiento que no se despliegan en todos y todas por igual. Desde este lugar podemos pensar que aún ante el esfuerzo de un cambio de paradigma en términos legislativos, no supone en sí una materialización en el campo donde los niños, niñas y adolescentes ponen en juego su socialización.

Los discursos asociados a inseguridad en escenarios educativos generan como efecto una exclusión de los más vulnerables, conformando etiquetas de rechazo a «malos estudiantes» o a aquellos que provienen de «malos padres», aumentando «el riesgo de consolidar procesos de exclusión presentes en el imaginario de la comunidad educativa y ratificados en las dinámicas políticas que legitiman quien puede hablar y quién no, quién puede estar y quién no» (p. 45).

El escenario educativo ha dado cuenta de ello y a lo largo de la historia educativa del país se han implementado una serie de reformas donde se han destinado esfuerzos por mejoras educativas, pero desviando la atención de los mecanismos por los cuales se producen, se normalizan y se legitiman estos procesos de desigualdad. En tanto se lidera una noción de igualdad en clave de homogeneización, que no hace más que generar mecanismos de expulsión de sectores poblacionales que no cumplen con ese mandato.

## **1.5 Nuevos rumbos en América Latina. La llegada del gobierno progresista en Uruguay**

se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro –la palabra del otro– es un testimonio de igualdad o de desigualdad.

Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que «reducir» o una igualdad que verificar.

RANCIERE (2007, p.10)

Como fue planteado al comienzo del trabajo, la investigación se centra en el período comprendido entre 2005 y 2019, durante los gobiernos progresistas, en tanto este apartado desarrollará los diferentes cambios en materia de políticas públicas.

La llegada del siglo XXI trajo para América Latina algunas modificaciones y rumbos en la conducción política de algunos gobiernos. Comienza un reposicionamiento del Estado en materia de protección social en diversas políticas públicas. [...] luego del giro al modelo social refractario se desarrolla un nuevo momento del estado social que combina un modelo abierto y de orientación exportadora con participación renovada del estado (Filgueira y Baraibar, 2016, p.58)

El 1.º de marzo de 2005 asume el Frente Amplio como fuerza política del país, producto de una coalición de partidos de izquierda. Desde ese año, el país toma otro rumbo en materia de políticas sociales.

La creación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) en el año 2005 supuso una modificación de la relación de las clases populares con el Estado. Con el desarrollo de una variedad de programas el Estado toma otra participación en la vida de las familias que hasta el momento estaban desamparadas. El diseño y la ejecución de dichos planes y programas

priorizaban poblaciones sometidas a una mayor desprotección social, comprometiendo su vida cotidiana y proyección a futuro.

Sin duda, la creación de un ministerio como el MIDES permitió darle un giro a la historia del Estado uruguayo. Sus dispositivos de intervención social lograron incidir en una importante reducción de la pobreza y en la mejora de calidad de vida de sus habitantes. Esto puede reflejarse en el cuadro que presentan Filardo y Merklen (2019, p. 24)

TABLA 2. EVOLUCIÓN SOCIAL EN Uruguay

| Algunos datos claves sobre la evolución social en Uruguay                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |      |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 2004 | 2017 |
| <b>Pobreza</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 40%  | 8%   |
| <b>Indigencia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 5%   | 0.1% |
| <b>Desempleo</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 13%  | 7%   |
| <b>Trabajo en negro o ilegal</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 41%  | 23%  |
| <p>Fecha 2004, año previo a la llegada del Frente Amplio al poder.<br/> 2017. Último dato conocido, corresponde al relevamiento realizado en diciembre de 2017. Para comparar 2004 de 2017 recurrimos a los del país urbano, sin considerar la situación rural.<br/> Presidencia de Tabaré Vázquez (2005-2010), José Mujica (2010-2015), Tabaré Vázquez (2015-2020)<br/> Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) y Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) Uruguay</p> |      |      |

El MIDES ha intentado avanzar en su modo de operar, frente a un país que necesitó de la emergencia social para el establecimiento de dispositivos de «proximidad» sobre poblaciones atendidas bajo programas que pertenecían al eje de «Promoción e inclusión social». Esto suponía una estrategia de intervención que traslade la red de asistencia y los servicios universales a los territorios donde las personas habitan.

En términos de Kaztman (p. 28) implicaba trabajar con los «pobres socialmente aislados», alejados de las instituciones que «podían» ser garante de la integración social.

En términos de protección social, según el planteo realizado por el Ministro de Desarrollo Social en ese momento, Daniel Olesker<sup>21</sup> donde comparte las modificaciones realizadas en términos de protección social en Uruguay, a partir de la »Reforma Social« en base a cinco pilares. (Mides.2011)

El primer pilar implicaba pasar de un modelo de protección social basado en niveles de protección de acuerdo a los ingresos a ser protegido por el Estado de acuerdo con las necesidades:

Esto significa, por una parte, que las personas beneficiarias de la política social contribuyen a su financiamiento según sus ingresos (sea a través de impuestos, como en el caso de la educación, o a través de contribuciones a la seguridad social, como en el caso de salud) y por otra parte, que reciben beneficios según sus necesidades que, en general, están asociadas a su edad, sexo, localización en el territorio y tamaño de su hogar (p. 15).

El segundo pilar asumió una perspectiva universalista en términos del acceso; esto suponía un nuevo diseño de políticas para toda la población del país. No está pensado para el diseño de acciones focalizadas que den respuesta a problemas concretos, sino a acciones que abarquen situaciones de todas las personas. La propuesta supone conducir la igualdad junto con la universalidad, lo que implica por un lado acciones a nivel de la contribución financiera, bajo la consigna paga más el que tiene más y por otro, no excluir, que en ese marco se priorice en el proceso de construcción de la política. En tanto,

La focalización y todo tipo de acciones afirmativas son, en esta perspectiva, una herramienta para generar trayectorias hacia los sistemas universales. Por ello, la

---

<sup>21</sup> Daniel Olesker ocupó el cargo de Ministro de Desarrollo Social en el período 2011-2015, durante el segundo gobierno del partido Frente Amplio

aparente contradicción entre universalidad y focalización, se salda cuando, como en nuestro caso, se diseñan al mismo tiempo políticas universales con una adecuada adaptación a diferentes particularidades, que prioriza los sectores de mayor vulnerabilidad para lograr una protección social inclusiva (p.16).

Un tercer pilar está dirigido a la conducción del Estado. Teniendo como horizonte los años 90 y la demostración de que el mercado no es capaz de generar inclusión social bajo el diseño de políticas orientadas a la justicia social, plantea que «sólo el Estado puede garantizar la universalidad (de no haber conducción pública, nadie invertiría en una policlínica en el medio del campo), la justicia social (nadie podría sino el Estado recaudar y luego gastar según prioridades) y la accesibilidad» (p.16).

El cuarto componente está orientado a la participación social, teniendo como eje una política social inclusiva. Priorizando la organización de las personas en sus diferentes formas (sindicatos, organizaciones de usuarias y usuarios, organizaciones de mujeres, entre otras) que sean partícipes en el diseño, ejecución y toma de decisiones de las políticas sociales.

Como último eje se propone generar un incremento presupuestal como forma de complementar recursos para el desarrollo de la política social.

Daniel Olesker plantea que en el año 2005 Uruguay se encontraba con una sumatoria de prestaciones sociales que daban cuenta de la descoordinación que tenía en términos de protección social, desbordado desde el punto de vista presupuestal. Sostiene que para la matriz de protección social hay dos ejemplos de políticas que toman medidas hacia los sectores más vulnerables, estos serían la educación y la protección social.

En el plano de la educación, Uruguay había creado un sistema que tenía grados de universalidad, si bien tuvo un deterioro presupuestal a partir de la reforma de Rama. A partir del cambio de gobierno en el año 2005 se comenzó a reconstruir el sector educativo, construyendo un sistema coordinado con políticas en común.

Sin embargo, en cuanto al problema de la permanencia en el sistema educativo se articula el MIDES junto con la ANEP conformando una serie de programas con el objetivo de sostener la permanencia en los diferentes niveles educativos: «Esto refleja una mirada integral sobre la re-vinculación al sistema educativo» (p. 16).

En cuanto al sector de la protección social, se propone desarrollar una serie de programas focalizados en el primer quintil de ingresos que permita actuar sobre tres variables claves: «el acceso a la vivienda, la formalización en el trabajo, y el clima educativo del hogar» (p. 16)

### ***1.5.1. Las modificaciones en el plano educativo***

En pocos años se lograron generar e implementar una serie de medidas en materia educativa. Por un lado, se realiza un aumento presupuestal enfocado en la educación. Cuando asume el gobierno en el año 2005 el presupuesto que tenía la educación era del 2,8 % del PBI y como medida comprometida en la campaña electoral se proponía alcanzar el 4,5 %. En el año 2007, el gobierno afirma que sobre el final del período, se alcanzaría el porcentaje prometido, por lo que en el año 2009, el presupuesto logró incrementarse en un 80 % (Marrero y Cafferatta, 2008)

Por otro lado se instaló en el país el Debate Educativo, que implicó la instrumentación de largos diálogos que no tenían ejes de discusión ni lineamientos definidos, pero se fueron implementando en los diferentes centros educativos a partir de las experiencias respectivas.

El debate contó mayoritariamente con docentes y funcionarios de la enseñanza. Culmina en el 2006 en el marco de un congreso en el que participaron más de 1200 actores educativos y se centraron en dos medidas de reclamo: «un nuevo sistema nacional de educación, público, estatal, autónomo y cogobernado y un presupuesto no menor al 6 % del PBI» (2008)

Durante la primera Ley de Rendición de Cuentas en el año 2005 se incluyeron dieciséis programas nuevos en materia educativa. De los más relevantes se pueden destacar:

La creación del Programa Maestros Comunitarios<sup>22</sup>, cuyo objetivo era favorecer la inclusión educativa y social de niños y niñas en el marco de la relación con la comunidad para incidir en la deserción escolar.

Se crea el Proyecto «Jóvenes en Movimiento» que tenía como objetivo poder captar a aquellos jóvenes mayores de 18 años para que puedan finalizar el ciclo en secundaria, facilitándoles becas para el acceso laboral.

Se inaugura la Agencia Nacional de Innovación e Investigación (ANII), regulada por el Ministerio de Educación y Cultura con el objetivo de generar programas que promuevan y fomenten el desarrollo científico.

Finalmente, vale la pena destacar la creación del Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea). Este Plan generó mucha expectativa en los medios de comunicación, teniendo como principal objetivo que cada niño, niña y docente, pueda contar con una computadora portátil con la posibilidad de usarla en el centro educativo así como en su hogar. La fundamentación del plan se apoya en «los principios estratégicos de la igualdad de oportunidades en el acceso a la tecnología, la democratización del conocimiento y potenciación de los aprendizajes en el ámbito escolar y en el contexto vivencial de los alumnos» (p. 200).

Luego de esta serie de encuentros y discusiones en torno a pensar la política educativa, se llega en el 2008, bajo el tercer año de gobierno, a la creación de la Ley de Educación N.º 18436. Sin duda fue el resultado de diferentes espacios de acuerdo y desacuerdo iniciados a partir del año 2005 y llevado adelante a partir de un proceso participativo por autoridades gubernamentales, actores de la enseñanza y sindicatos de los diferentes sectores educativos.

---

<sup>22</sup> [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy)

### **1.5.2. La Ley de Educación N.º 18437. La creación de nuevos programas: ¿De qué política educativa hablamos?**

de que Ley y deseo han de tomarse necesariamente como una articulación simbólica: sin el deseo, la Ley se vuelve estéril y se convierte en una momia en defensa de un saber muerto, pero sin la Ley el deseo se fragmenta y se convierte en puro caos.

RECALCATI (2016, p. 33)

El sistema educativo uruguayo, en su proceso de universalización del derecho a la educación, generó el reconocimiento de una pluralidad de sujetos sociales que en las últimas décadas pudieron acceder a la EM.

La Ley de Educación N.º 18437 se sanciona en nuestro país el 8 de marzo de 2008, y fue consagrada como un derecho humano fundamental. De esta manera, Uruguay comienza a ubicarse dentro de las normativas del escenario internacional.

Dentro de la variedad de artículos resulta interesante tomar declaraciones que serán relevantes para esta investigación. Entre ellos encontramos:

«(De la educación como derecho humano fundamental).— Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa» (p. 29).

En este marco se concibe a la educación como un derecho fundamental y humano que da cuenta de la primera línea transversal que se toma, acompañada esta de conceptos como universalidad, recursos, gratuidad, educación como bien público, libertad de enseñanza, entre otras.

Es posible visualizar que los artículos de la Ley se reconoce a los sujetos de la educación y la atención a las diversidades.

Así lo expresa el artículo N.º 5<sup>23</sup> :

(Del sujeto de la educación). — Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad.

El texto permite ubicar al sujeto como protagonista de su proceso educativo, teniendo en cuenta las diversas situaciones que se pueden presentar en el campo de lo educativo, siendo los actores institucionales los encargados de pensar sus propuestas en función de lo que se presenta.

A su vez el artículo N.º 8<sup>24</sup> habla de:

(De la diversidad e inclusión educativa).— El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.

Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

En este artículo se prevé contemplar las situaciones que acontezcan en el escenario educativo, priorizando el acceso a la educación de todos y todas más allá de sus diferencias.

Ante la presencia del derecho a la educación como derecho humano, la concepción de un sujeto de la educación contemplado en la diversidad, se estaría ante una ley que supone una serie de cambios en materia educativa, incorporando a los sujetos, así como a las formas en que la tarea de enseñar pueda desarrollarse. Un punto de inflexión es que además de pensarse

---

<sup>23</sup> Ley 18437

<sup>24</sup> Ley N.º 18437

pueda volverse obligatoria en términos de materialidad. El objetivo ahora está en congeniar los derechos con la obligatoriedad de la educación. Una obligatoriedad que presentaba y presenta mayores dificultades en la EMB, más que en EP.

Las autoras Filardo y Mancebo (2013) plantean que el egreso de EP es prácticamente universal, no siendo igual para la EM, aún así, es considerable el número de los que egresan de primaria con «rezago» escolar.

De esta manera es posible instalar interrogantes acerca de dónde podría ubicarse el problema sobre los modos de acompañamiento en el pasaje, ( decir qué problema) si en EP, si en EMB o en ambos.

Pero para la ley una de las mayores dificultades se instala en el sistema EM, resolviendo como medida la extensión de la obligatoriedad hacia EMS, en tanto aportaría a la resolución del problema de la permanencia en la EM. Para ello establece:

(De la obligatoriedad) Art. N.º 6 — Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la Educación Primaria y la Educación Media Básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de Educación Primaria y media básica.

Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes, tienen la obligación de inscribirlos en un centro de enseñanza y observar su asistencia y aprendizaje.

Con este artículo N.º6 se amplía la obligatoriedad en la educación a nivel inicial y EMS. De esta manera, la educación en nuestro país pasa a tener catorce años de obligatoriedad y establece deberes y responsabilidades a las familias o referentes de cuidado sobre la inscripción a los centros y la asistencia.

De esta manera, en materia legislativa, Uruguay se aproxima a países de la región que sancionaron la obligatoriedad de la educación, Chile en 2003 y Argentina en 2006 (p. 30).

Esta ley supuso cambios significativos a nivel de enunciados, a diferencia de las leyes anteriores. Introduce una mirada en clave de derechos, prevalece la educación universal y obligatoria, y tiene como objetivo hacer transformaciones sobre la realidad educativa del país. El desafío se instala ahora en poner en práctica la ley frente a un escenario educativo que permanece muy distante a la semántica que la misma arroja..

Pensar en la obligatoriedad, supone pensar entre otras cosas además de las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes. Pero ¿de qué manera? y ¿cómo piensa un Estado en el marco de las políticas públicas la obligatoriedad de la educación?

El derecho a la educación ha sido colocado en la agenda pública como eje prioritario en tanto es considerado un derecho humano fundamental. Es reconocido a nivel internacional y forma parte de las orientaciones que se hacen a los Estados parte a fin de que puedan promoverlo y garantizarlo.

En el recorrido histórico expuesto, se refleja en diferentes épocas la importancia de la educación, traducida a través de nuevas reformas, nuevos planes y nuevos programas. Ante esto, el acceso, permanencia y culminación de los ciclos educativos todavía sigue siendo una deuda a saldar. A partir de este nuevo período, con la llegada del gobierno progresista en el año 2005 se instala un marco normativo que arroja la posibilidad de cambios, por lo menos discursivamente, lo que no necesariamente puede verse reflejado en la práctica concreta.

La universalización de la educación bajo el mandato de obligatoriedad en EM fue colocada en el discurso sociopolítico y jurídico constituyendo la educación como un derecho.

Favorecer la inclusión de todas y todos supone introducir modificaciones en el orden institucional, en tanto sigue prevaleciendo un dispositivo que originariamente estaba pensado para cierto sector social. La llegada de nuevos estudiantes desafía al sistema educativo a realizar cambios para que todos y todas permanezcan y culminen la EM.

Como plantean Martinis, y Falkin (2017):

Este proceso se ha visto profundizado en los últimos diez años, en función de la distancia existente entre lo que podríamos llamar discursividad tradicional de la enseñanza media y discursividad de la inclusión educativa en la que vienen asistiendo tres gobiernos nacionales y de educación (p. 50).

Esta distancia que plantean los autores genera una dislocación del orden simbólico establecido. La EM tenía definido una identidad que caracterizaba su tramo educativo, normalizaba un tipo de sujeto que era capaz de transitarla. Esta red simbólica sostenida y anclada por las instituciones educativas durante mucho tiempo ha imposibilitado caminos de transformación para la llegada de nuevos estudiantes.

La interpelación que implica el mandato de obligatoriedad a lo que tradicionalmente estaba pensado para la EM supone disponer de nuevas condiciones a fin de entender estas nuevas identidades que habitan los ámbitos educativos y que pueda ser traducido en las prácticas de enseñanza.

La noción de inclusión educativa que ha cobrado importancia a partir del mandato de obligatoriedad y que es concebida en la Ley N°17427 del año 2008 ha determinado una idea de sujeto específico, definido a partir de una serie de características.

El autor Martinis (2016) expone una definición sobre aquellos comprendidos en esa noción de sujeto

Son definidos como pertenecientes a sectores «empobrecidos y socialmente vulnerables», sujetos que logran bajos niveles educativos o que directamente dejan de asistir a las instituciones educativas. Es interesante notar cómo, en la forma de explicar estos fenómenos, los documentos oscilan entre asociar a estos sujetos ciertas características negativas (carencias) o responsabilizar de la situación a las propias políticas y prácticas educativas. Sin duda, aquí se ubica uno de los dilemas a los que se enfrenta la construcción de un discurso pedagógico progresista en Uruguay (p.258) ,

El autor analiza las diferentes continuidades o rupturas en torno a la noción de inclusión educativa contemplada en los discursos de los gobiernos progresistas en el período 2005-2015 y los sentidos contruidos a partir del significante equidad.

La frecuente referencia a la noción de equidad, concepto estelar en la reforma de la década de los 90, muestra la fuerte eficacia simbólica que produjo el discurso pedagógico reformista. [...] De este modo, no es de extrañar que los significados que se asocian al significante «inclusión educativa» guarden estrecha relación con los asociados a equidad (pp. 258-259)

Aún así, el autor distingue la creación de una serie de programas que contemplaron la idea de un sujeto de la educación habilitante de su proceso de aprendizaje, derribando algunas modalidades comprendidas en la educación formal.

En este sentido es importante señalar la creación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa<sup>25</sup> (DSIE), que supuso la descentralización por parte de la ANEP a partir de la creación de sus Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIES). Esta modalidad implicó una forma de trabajo que permitiera la integración entre los territorios socioeducativos y el Sistema de Protección a las Trayectorias Educativas (SPTE).

A partir del surgimiento de la DSIE se pretendía articular y coordinar las diferentes propuestas desarrolladas a nivel país en materia educativa a través del fortalecimiento y articulación dentro de la ANEP, así como también la coordinación interinstitucional con organismos del Estado y de la sociedad civil. Su fin era:

Garantizar las condiciones que aseguren la disponibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa en cada territorio a modo de garantizar la accesibilidad a la educación a toda

---

<sup>25</sup> Creada en mayo de 2015 por resolución de CODICEN, N.º 46, Acta 15.

<https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie>

la población de hasta 17 años y el logro de trayectorias continuas y completas. Asimismo, pretende profundizar en procesos dirigidos a la ampliación del tiempo escolar, mediante una variedad de formatos áulicos no tradicionales y en articulación con otros actores de instituciones estatales, así como de la sociedad civil (ANEP-CODICEN. 2015. p.175).

Estas transformaciones implicaron modificaciones intra institucionales pero también en su vínculo con el territorio. A través del SPTE se buscaba dar seguimiento a las trayectorias de los estudiantes, principalmente a aquellos que estaban en una situación de «riesgo». Es importante que en materia de trayectorias educativas los datos fuesen poco alentadores en cuanto a la culminación de la EMB. Dentro de los objetivos propuestos para la ANEP se «propuso metas de egreso para el período 2016-2020 que suponían un incremento medio anual de 13,6 %. Sin embargo, el incremento medio anual alcanzado durante el período observado (2006-2019) fue de 2,37 %» (INEEd, 2020, p. 7).

### **1.5.3. Programa de acompañamiento educativo en el pasaje de la EP a EMB**

El *Plan entre Ciclos Educativos*, que comienza en 2013, fue un programa llevado adelante por la ANEP, a través de la articulación de sus diferentes dependencias (CEIP, CES, CETP, CODICEN) junto con el MIDES y el apoyo de otros organismos del Estado, a fin de fortalecer el pasaje de la escuela a EMB.

Desde lo programático, el plan se dividió en tres fases, haciendo hincapié en el pasaje de la EP a EMB, y contemplaba a niños, niñas y adolescentes que estuvieran cursando el segundo semestre de 6.<sup>to</sup> año de EP y primer semestre de 1.<sup>er</sup> año de EMB.

Cada una de las fases sería implementada por un equipo compuesto por cuatro docentes: dos docentes maestros de EP y dos docentes de EMB.

En un primer momento se implementó en veinticinco localidades en todo el país; se intentaba cubrir por lo menos una localidad por departamento, y en cada una de ellas comprender cinco escuelas y dos centros de EMB.

En la primera fase se trabajó con todos y todas las alumnas de 6<sup>to</sup> año de las cinco escuelas seleccionadas. El objetivo era indagar sobre sus inquietudes en relación a la EMB y sus proyecciones a futuro. Paralelamente, se iban identificando situaciones con mayor «riesgo de desvinculación». Esta selección de estudiantes era realizada por los y las maestras junto con los Maestros Comunitarios (MC) y los equipos responsables de cada localidad.

La segunda fase se desarrollaba en verano y tenía un carácter focal: se realizaba una selección de adolescentes, que ya habían sido identificados por «riesgo de desvinculación» en esas cinco escuelas, para participar de actividades que reforzasen la perspectiva didáctica y socio recreativas en una escuela o centro de EMB de referencia.

La tercera fase, implicó la inserción de los adolescentes en los centros de EMB. En ella se priorizó, en una primera instancia, los y las adolescentes que participaron en la fase dos de verano; y, en una segunda instancia, todos los estudiantes de 6<sup>to</sup> año que participaron de la fase I.

Sin embargo, en el primer año del programa (2013), no pudo implementarse la fase I y se pasó directamente a la fase II y III. En la implementación de estas dos últimas fases se logró una cobertura de un 13 % de egresados de primaria en escuelas públicas urbanas, equivalente a unos 6000 estudiantes provenientes de escuelas o contextos socioeconómicos del quintil más bajo.

Para esta categorización se toman en cuenta tres variables: la primera, hace referencia a «trayectorias escolares de alto riesgo en primaria», teniendo en cuenta que el 40 % de quienes fueron derivados al Plan, repitió por lo menos una vez durante su trayecto escolar y un 3 % abandonó durante el año lectivo; a su vez, uno de cada tres promovió los dos años anteriores con una nota de «apenas aceptable». La segunda variable hace referencia a la «vulnerabilidad

sociocultural» de los estudiantes de 6<sup>to</sup> año escolar, entendida como aquellos contextos familiares que presentan un nivel educativo bajo, que tienen menor acceso a bienes del hogar, necesidades básicas insatisfechas y mayor desintegración educativa y territorial. La tercera variable está asociada a las «altas expectativas educativas de la familia», manifestadas en aspiraciones en el rendimiento inmediato y en el pasaje posterior de los estudiantes (p. 8).

En el proceso de fase II fueron derivados un total de 1264 estudiantes, de los cuales asistieron un 87.3 %. Las valoraciones realizadas por los estudiantes y docentes que participaron de la preparación del pasaje en febrero fueron positivas, pero aún quedaron muchos estudiantes sin participar, resultado que podríamos asociar a la dificultad en la implementación del Plan en su fase I (pp. 8-9).

El Plan distingue dos momentos clave en la trayectoria del estudiante: el de la transición y el de la matriculación a EMB. Según datos del año 2011, el 94.2 % de los egresados de primaria se inscribió en un centro de EMB; el 1.5 % se inscribió en alguna institución especial o no formal; y, un 4.3 % sin matriculación. En el análisis que surge del programa se reconoce que el proceso de fase II tuvo un fuerte impacto: un 98.3 % de los estudiantes que participaron frente a un 93.3 % de estudiantes que no participaron de las actividades de febrero (pp. 9-10).

En relación a la segunda etapa, donde se identifican experiencias de EMB y tipos de transición, el Plan contempla el desempeño a lo largo del 1<sup>er</sup> año de EMB. Se evalúa, por un lado, la adaptación de los estudiantes al nuevo sistema institucional; por otro, la percepción que tienen los estudiantes en cuanto a los apoyos, al vínculo con los docentes y estudiantes y al vínculo de satisfacción con el sistema educativo. Un tercer eje, evalúa aspectos relacionados con la participación de estudiantes en actividades extracurriculares (salidas colectivas y didácticas). Finalmente, se valoran las formas de acompañamiento personalizadas en tutorías y en el seguimiento en el hogar del estudiante.

En base a estas cuatro dimensiones se distinguen tres formas de transición a EMB. La primera se caracteriza por ser una *transición normativa/autónoma*; en ella se contempla a

estudiantes que no han presentado mayores dificultades durante el proceso de pasaje, se han adaptado y sentido a gusto con la modalidad de EMB, participando de actividades extracurriculares. Es un grupo que no ha manifestado necesidad de apoyaturas personalizadas. Del total de la muestra, este grupo representó el 56 %.

Una segunda forma se denominó *transición anómica*. A diferencia de la primera, se caracteriza por estudiantes que han presentado dificultades para adaptarse a las nuevas modalidades institucionales, han declarado no sentirse a gusto con el centro educativo y no han participado, o lo han hecho de forma esporádica, de actividades extracurriculares. Al igual que el primer grupo, también manifiesta no haber tenido apoyo personalizado. Aquí el porcentaje de la muestra es de un 30.1 %.

Finalmente, la *transición individualizada/asistida*, se caracteriza por estudiantes que presentan dificultades en la adaptación a EMB y, aunque en menor medida que el grupo anterior, hay satisfacción por el centro educativo, se valoran los apoyos que el centro presenta y están en un lugar intermedio en cuanto a la participación en actividades extracurriculares. La principal diferencia se da en los apoyos personalizados, ya sea en el trabajo académico como en el acompañamiento familiar. Este grupo representó el 13.3 % de la muestra (p. 11).

El Plan Tránsitos entre Ciclos Educativos fue de las primeras experiencias que tuvo la ANEP en términos de monitoreo, seguimiento y evaluación de los tránsitos entre educación primaria y educación media básica. Como experiencia piloto, el Plan significó un acumulado de prácticas anteriores desarrolladas por el organismo como el Programa de Maestros Comunitarios (PMC), la Experiencia de Áreas Integradas, el Programa Adolescentes en Tránsito y el Programa de Verano Educativo a nivel del CEIP; los programas de Liceos con Horas de Tutoría, Aulas Comunitarias, Liceos Abiertos (verano 2011) y Áreas Pedagógicas (CES); las propuestas de FPB, FPB Comunitario, Redescubrir, Rumbo, Gol al Futuro y Acreditación de Saberes (CETP); el Programa Campamentos Educativos a nivel del CODICEN (p. 13).

En cuanto a los resultados del Plan, no se evidenciaron datos significativos en cuanto al sostenimiento de la trayectoria educativa de estudiantes de 1<sup>er</sup> año de EM tomando como indicadores la promoción, abandono intra-anual y reinscripción al año siguiente de la transición. En tanto, en el año 2013 se evidenció un alto porcentaje de estudiantes que volvieron a matricularse en 1<sup>er</sup> año, ya sea porque no lograron promover o porque abandonaron durante el año lectivo (p. 15).

En un segundo momento, en el año 2016, y ante las mismas dificultades instaladas en el pasaje de EP a EMB, se crea el SPTE a partir de la capitalización de programas anteriores, como pudo ser Tránsito entre Ciclos Educativos, que tuvo como finalidad proteger y acompañar la educación obligatoria en Uruguay.

Para ello se tomó como prioridad el acompañamiento educativo como estrategia sistemática que utilizando una serie de herramientas y dispositivos para el logro del pasaje de EP a EMB busca como objetivo la permanencia y culminación de esta última etapa.

El SPTE se dispuso, por un lado, a través de un sistema informático de seguimiento, el sistema de alerta y protección de las trayectorias de los y las estudiantes. Por otro lado, los centros educativos conformaron equipos educativos destinados principalmente a aquellos estudiantes con dificultades para la inclusión y permanencia en sus trayectorias educativas. Finalmente, el SPTE creó un espacio de evaluación del proceso y de acciones desarrolladas a nivel central, regional y local. (ANEP, 2019)

El STPE entiende que,

[la] política de protección de trayectorias educativas se sustenta, además, en prácticas que cotidianamente se llevan adelante desde los centros educativos, pero busca fundamentalmente generar las condiciones institucionales e interinstitucionales para que lo anterior sea posible y, por consiguiente, lograr intervenciones oportunas para que el derecho a la educación, en definitiva, se efectivice.(p. 14)

Para esto se contempló una serie de dimensiones que permitan llevar adelante la política de trayectorias educativas: una de estas dimensiones supone *una política de enlace* para llevar adelante la universalidad, la obligatoriedad y la continuación educativa donde es necesario reforzar la articulación que se viene teniendo con los subsistemas educativos (Primaria, Secundaria y UTU). Teniendo presente que el pasaje interciclo genera debilitamientos vinculares de los sujetos/instituciones/sujetos, desde esta dimensión se considera que

pensar en clave de política de enlace, tomando el interciclo como una línea de política, supone entonces asumir desde el Estado la responsabilidad en el diseño de respuestas que, desde distintas dimensiones, coloquen la continuidad de las trayectorias educativas en agenda pública. Se genera un corrimiento de una lógica que otorga la responsabilidad de la continuidad exclusivamente en el estudiante y su familia hacia un reposicionamiento del rol del Estado en lo que atañe a las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación (p. 14).

Se desarrollaron una serie de estrategias, en un primer lugar, aquellas referidas con la *inscripción temprana interciclo educación primaria-educación media básica* que supone que todo niño, niña o adolescente al culminar su etapa en primaria tenga un lugar para cursar la EMB. Además, genera por un lado que cada centro educativo tenga la nómina de estudiantes y sus familias con antelación para su conocimiento y desde allí poder desplegar las estrategias para su ingreso a EMB. Por otro, permite que las familias puedan elegir qué centro educativo prefieren para sus hijos.

La inscripción temprana supone dos etapas: una que se asocia con la preinscripción y otra con la confirmación del centro educativo:

En la primera, se trata de que cada familia opte por un centro educativo de preferencia para la cursada de EMB a través de la plataforma GURI Familia, teniendo que señalar tres opciones en orden de preferencia. La etapa de confirmación consiste en la instancia

en la que cada familia debe acercarse al centro educativo que le fue asignado (dentro de las opciones elegidas) a los efectos de hacer efectiva la inscripción y dar paso al encuentro inaugural con el centro educativo (p. 15).

Otra dimensión comprendida es la *estrategia de acompañamiento* —sustentándose en autores como Cornú (2017), (Ghouali, 2007), (Ardoino, 2000) y (Fenstermacher, 1998), entre otros— entiende que se permite el reconocimiento como humanos en la medida en que entramos en compañía. Para el SPTE el acompañamiento está compuesto por tres lógicas: la relacional, la espacial y la temporal que suponen un proceso intersubjetivo a partir del encuentro entre dos personas. El acompañamiento supone la presencia de dos sujetos que se ubican y se comunican desde lugares diferentes. El lugar del acompañante se pone en juego a partir de que el acompañado acepta que esté con él, en una relación de alteración mutua.

Para el STPE el acompañamiento debe contemplar una ética subyacente que integre la relación entre los conocimientos y el aprendizaje, el desarrollo cognitivo con lo afectivo social (p. 16).

El tiempo que supone la incorporación de contenidos curriculares en la EM, el adolescente debe aprender el oficio de ser estudiante (Fenstermacher, 1998). Esto implica incorporar una serie de dimensiones que destinen una serie de estrategias de acompañamiento para cada singularidad. El SPTE plantea que el acompañamiento supone singularización, implicando un diseño que contemple «hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo» (Meirieu, 2009. p. 16), lo cual no supone la individualización, sino contemplar todas las singularidades que habitan las instituciones educativas.

Para hacer sitio al que llega y generar condiciones para ocuparlo, el SPTE contempló dos dimensiones a la hora de considerar el acompañamiento.

En primer lugar, se ubica la dimensión pedagógica, entendida como la experiencia en la que se pone en juego el adolescente como sujeto aprendiente. En ese proceso se da el encuentro

entre los contenidos curriculares que brinda el centro educativo y aquellos incorporados a partir de sus vivencias con otros pares o adultos, ambos entrelazados por el formato escolar (tiempos, espacios, normas institucionales).

En un segundo lugar, se toma la dimensión socio cultural asociada a determinantes que afectan la vida del adolescente en términos de protección y acceso a derechos.

Para ambas dimensiones, el SPTE (2019) desarrolla una serie de estrategias de acompañamiento para su implementación. Para ello se prevén distintos niveles de abordaje.

A nivel territorial y/o interinstitucional, se tiene prevista una articulación con otros actores institucionales que son externos al centro pero que cumplen un rol importante para la protección integral de los adolescentes.

A nivel del centro educativo, se incluyen todas las acciones que puedan desplegarse en cuanto a tiempos, propuestas y espacios para el adolescente, que contribuyan a proteger su trayectoria educativa.

A nivel grupal se asocia todo lo vinculado al abordaje en clases temáticas de interés que contribuyan al acompañamiento educativo.

A nivel individual se comprenden todas las acciones individuales con cada adolescente, desde un acuerdo educativo, adecuación curricular, encuentros con el referente adulto protector, etc.

En cuanto a la política de seguimientos de las diferentes cohortes, el SPTE tiene previsto desde el año 2015 un proceso planificado de los diferentes trayectos que los y las estudiantes transitan durante su etapa educativa. La política tiene como objetivo acompañar ese tránsito permitiendo la detección temprana de aquellas situaciones que puedan determinar un riesgo educativo y que ameriten su intervención para propiciar la continuidad en el sistema educativo.

El SPTE tiene como cometido trabajar a partir de la inclusión, la identificación temprana del rezago, la prevención de la desvinculación escolar, los interciclos, educación y trabajo (p. 8).

En relación a los logros en materia de inclusión educativa, se pretende dirigir los niveles de abordaje a los sectores con mayor vulnerabilidad, y a su vez, poner en juego la identificación y disponibilidad de los formatos educativos y que estos tengan en cuenta tanto la población a atender como los recursos con los que cuentan para asegurar su trayectoria educativa. Esto implica generar acciones de acompañamiento a través de los equipos de trabajo para el seguimiento de aquellos jóvenes con mayor dificultad en transitar trayectorias sostenidas.

Supone mantener una mayor articulación con el empleo, buscando acuerdos y coordinación que permita una mayor flexibilidad al estudiante para que no abandone su trayecto educativo.

Para el logro de este componente, el SPTE propone, desde el centro educativo, la participación de docentes, así como de estudiantes, como figuras claras en el acompañamiento de estudiantes y pares. Además, cada centro deberá contar con un equipo encargado del acompañamiento, integrado por docentes u otros profesionales.

Desde lo territorial, el programa a través de las UCDIE pretende contribuir en la integración educativa en clave territorial, pudiendo mantener una mayor coordinación con la institucionalidad educativa y generando una mayor proyección. Ante la presencia de episodios de ausentismo, así como de procesos de revinculación de estudiantes que por diferentes motivos dejaron de asistir, se despliega una estrategia de acompañamiento que desarrolla las UCDIE con los centros educativos. La función de articulación está prevista por las UCDIE con diferentes actores denominados referentes de trayectorias educativas y actores territoriales pertenecientes a otros organismos del Estado, esto permite el abordaje de situaciones consideradas de mayor complejidad.

En relación al ámbito sociocomunitario, se prevé una articulación con programas sociales instalados en los territorios, que permitan abordar situaciones detectadas en los centros

educativos, pero que requerirían otro nivel de intervención en la vida cotidiana de los adolescentes<sup>26</sup>.

La política de seguimiento prevista por el STPE puso, en una primera instancia, énfasis en aquellos estudiantes de las cohortes 2015 y 2016, que al 2018 se encontraban desvinculados de la enseñanza, allí las UCDIE ocuparon un rol principal de articulación entre los centros educativos y los territorios donde estos adolescentes habitaban (ANEP, 2019).

En el año 2019, se adjudica un cambio que establece criterios de priorización de la población a atender, considerada de mayor riesgo escolar. Para ello se construyen cinco poblacionales:

1. Adolescentes en situación de vulnerabilidad socioeducativa determinada por índice de vulnerabilidad socioeducativa mayor o igual a 0.7,<sup>27</sup> comprendidos en las cohortes de los años 2018-2019; 2. Adolescentes que repitieron primer año de EMB, comprendidos en las cohortes 2015, 2016, 2017; 3. Adolescentes egresados de Educación Especial (CEIP), cohorte 2018; 4. Adolescentes sin vinculación a ANEP en 2019 y con vinculación ANEP 2018 para las cohortes 2015, 2016, 2017; 5. Adolescentes con vinculación ANEP 2019, sin vinculación ANEP 2018 (ANEP, 2019, p. 18).

---

<sup>26</sup> Dentro esos programas se destacan aquellos denominados «prioritarios» en el marco de las políticas públicas, como *Uruguay Crece Contigo*, *Jóvenes en Red*, *Cercanías*. Ver [www.mides.gub.uy](http://www.mides.gub.uy). Otros que ya venían funcionando como centros culturales, centros juveniles, policlínicas barriales y organizaciones de la sociedad civil.

<sup>27</sup> El índice de vulnerabilidad tomará valores de 0 a 1 y su valor dependerá de las características del estudiante respecto a las inasistencias y calificaciones (en los últimos tres años), acceso a planes sociales (percibidos por la familia del estudiante) y extraedad (cantidad de años por encima de la edad esperada al 30 de abril del corriente año)

Se adjudicó mayor centralidad a los equipos encargados del acompañamiento a las trayectorias educativas dentro de los centros educativos, quedando las UCDIE con su accionar en la articulación territorial.

Como dispositivo de acompañamiento, el STPE considera de suma importancia los sistemas de información, en tanto permiten el acceso a la historia del estudiante, a su trayectoria educativa y su contexto social-familiar. El avance tecnológico a partir de los sistemas de información de todos los concejos que conforman ANEP —GURI<sup>28</sup> para EP, Corporativo de CES para ES y Bedelía de CETP-UTU<sup>29</sup>— permitió un cambio en la modalidad de trabajo para la articulación del flujo de información entre todos los subsistemas. Esta información está disponible para todos los actores que conforman el SPTE a fin de facilitar el acompañamiento de los estudiantes en riesgo para la obtención de resultados.

Esta estrategia tiende a disminuir o minimizar la desvinculación entre ciclos para garantizar el cumplimiento del principio de obligatoriedad del derecho a la educación. Previo a ella, se estaba ante un gran número de adolescentes, que luego de egresar de primaria, no ingresaban en ningún subsistema.

Cabe recordar que, en 2013, 3.300 pre adolescentes que egresaron de 6.º año de Primaria no ingresaban a Educación Media, quedando, por diversos motivos, marginados y excluidos de la posibilidad de estudiar.

---

<sup>28</sup> Sistema de Gestión Unificada de Registros. (Guri)

<sup>29</sup> La UTU tiene sus orígenes en el año 1878 con la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, que en sucesivos períodos cambiará su nombre a Dirección General de Enseñanza Industrial (1916), Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU, 1942), Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP, 1985) y actualmente Dirección General de Educación Técnico Profesional – UTU (DGETP-UTU). [www.utu.edu.uy](http://www.utu.edu.uy)

Entre 2015 y 2016, se logró reducir esa cifra a 1.100 estudiantes, mediante un sistema artesanal. En tanto, entre 2016 y 2017 —ya con el soporte informático— la desvinculación se bajó a menos de 600 alumnos, y en 2017- 2018, a únicamente 460 adolescentes (ANEP, [www.anep.gub.uy](http://www.anep.gub.uy)).

Para el desarrollo de este trabajo, la política de SPTE considera necesario disponer de *Equipos de Referentes de Trayectorias Educativas* (ERTE) que deben estar conformados en cada centro educativo de EMB. Dentro de los perfiles previstos para el acompañamiento educativo se prevén actores institucionales como adscriptos, educadores, docentes con horas de apoyo a dirección, articuladores pedagógicos y profesores orientadores pedagógicos (POP).

Estos equipos definen diferentes acciones que contemplan el acompañamiento para el sostenimiento de la trayectoria educativa. Dentro de ellas se destacan:

1. Identificación temprana de la población con débil vínculo educativo y prevención de la desvinculación.
2. Acompañamiento y registro de las acciones que genere, priorizando la población de riesgo educativo durante el ciclo escolar y el interciclo.
3. Articulación a la interna del centro educativo con las propuestas de apoyo a estudiantes y generación del acuerdo educativo que incluya al estudiante y un referente adulto protector.
4. Coordinación con otras instituciones (Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Salud Pública, Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, entre otros).
5. Articulación con las UCDIE para el abordaje de aquella población cuyo acompañamiento tenga un grado de complejidad tal que excede el trabajo que desarrolla el Centro (ANEP, 2019, p. 21).

Con respecto a los logros del SPTE se valoraron las acciones que profundizaron una efectiva universalización de la EMB y aquellas que se orientaron hacia la protección.

En cuanto a la meta sobre la asistencia y permanencia, se puede observar que para el año 2014 se estaba frente a un 96 % del total de egresos de EP que lograron inscribirse en

centros de EMB, quedando un 4 % desvinculado en el interciclo; este porcentaje correspondía a un total de 1680 adolescentes de un total de 42 000 egresados.

Para los años posteriores, a partir de las primeras acciones de seguimiento del interciclo, ha habido aumentos en el porcentaje de egresados que se inscribieron en EMB; para el 2015 el porcentaje era del 96.7 %; para el 2016 fue del 98.4 %, frente a un 98.8 % en 2017 y 99 % para el año 2019 (ANEP, 2019).

A su vez, se observa un incremento de la permanencia de egresados de primaria en el subsistema siguiente:

Para las cohortes egresadas en 2013, con 2 años de permanencia en el subsistema posterior era del 88.9 %, frente a las cohortes del año 2016 su permanencia a dos años fue de un 95.1 %. En cuanto al pasaje de grado los porcentajes para el año 2013 son de un 71.9 % que se encuentra en segundo grado y cohorte 2016 aumenta a un 80.8 % de estudiantes que se encuentran en segundo grado (ANEP, 2019).

En cuanto a la modalidad de atención directa a partir del acompañamiento y seguimiento desde el módulo asistencia, en la evaluación de cuatro meses de implementación se alcanzaron 250 liceos y 174 escuelas.

A continuación, en la siguiente tabla 3 se muestra la cantidad de situaciones atendidas:

TABLA 3. Resumen de los primeros cuatro meses de uso del módulo de Asistencia del SPTE.

| Consejo | Avisos | Situaciones resueltas | En proceso | Pendientes | Situaciones atendidas |
|---------|--------|-----------------------|------------|------------|-----------------------|
| CES     | 49561  | 37630                 | 11931      | 6795       | 89.6                  |
| CETP    | 45420  | 36099                 | 9321       | 4128       | 88.5                  |
| TOTAL   | 94981  | 73729                 | 21252      | 10923      | 89.1                  |

Fuente: elaboración propia sobre la base de registros administrativos (ANEP 2019)

Los mayores índices de ausentismo se encuentran asociados a problemas familiares con un 32 %, un 15 % por problemas de movilidad, un 12 % por tratamientos médicos, 11 % por

cuestiones de cuidados, un 8 % por problemas de vinculación, un 8 % por cambio en la opción educativa, un 8 % por otras trayectorias y un 6% por salud mental (ANEP, 2019).

En relación al SPTE, que tiene una relación directa con mi objeto de estudio, pude indagar algunas apreciaciones que realizan Pablo Martinis y Camila Falkin (2017). Los autores plantean que en el marco de las políticas de *inclusión educativa*<sup>30</sup> se han desarrollado una serie de propuestas que generaron lógicas que interpelan los modelos educativos anteriormente instalados en el país (previo al año 2005).

Señalan que como muestra de ello se encuentra la creación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE), y que en relación con esta, se rediseñaron las Comisiones Descentralizadas de la ANEP a través del SPTE y las UCDIE, y su estrategia de integración en los territorios socioeducativos.

Los autores (2017) indican que, si bien se dio una serie de transformaciones institucionales, así como otra perspectiva para la estrategia a nivel territorial,<sup>31</sup> es posible visualizar diferencias a su interior. Por ejemplo, con respecto al seguimiento de los estudiantes, la detección de situaciones de vulnerabilidad y la detección temprana de aquellos jóvenes que

---

30 Los autores se refieren concretamente a los programas Maestros Comunitarios de EP, el Programa Aulas Comunitarias de ES y la Propuesta de Formación Profesional de Base en UTU (2017, p. 59).

31 La DSIE se propone: profundizar y fortalecer los procesos de articulación y coordinación intra Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), así como los relacionados con la articulación interinstitucional, tanto entre organismos del estado como de la sociedad civil (Resolución N.º 46, Acta 15 del CODICEN), con el fin de garantizar las condiciones que aseguren la disponibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa en cada territorio, la accesibilidad a la educación de la población de hasta 17 años y el logro de trayectorias continuas y completas. Asimismo pretende profundizar en procesos dirigidos a la ampliación del tiempo escolar mediante una variedad de formatos áulicos no tradicionales y en articulación con otros actores de instituciones estatales así como de la sociedad civil» (ANEP – CODICEN, 2015, p. 175).

estarían en situación de riesgo escolar, la política supone intervenciones focalizadas, desplegando acciones preventivas y compensatorias a poblaciones en «situación de riesgo», determinando de antemano su posible «fracaso escolar»: «si bien estas acciones persiguen el objetivo de promover procesos de democratización del sistema educativo, producen construcciones discursivas que tienen importantes efectos a nivel simbólico y que es posible que contribuyan a la generación de ideologías que legitiman la desigualdad» (p. 61).

Formulan que el programa individualiza la intervención educativa en aquellos sujetos considerados en «riesgo» o «problemáticos», mediante un sistema de seguimiento informativo a las trayectorias estudiantiles.

Desde la perspectiva de Martinis y Falkin (2017) se visualiza un reconocimiento de las capacidades de los actores territoriales que se verían involucrados en las decisiones para mejorar el sistema educativo de la localidad:

se revalorizan las posibilidades de acción de los actores comunitarios y los agentes de la educación, buscando no la imposición sino la construcción colectiva, valorando los aportes de los directamente involucrados en el proceso educativo y adecuando las políticas a las particularidades de los territorios (p. 63).

En suma, definen que la línea política avanza hacia una perspectiva sociopedagógica, la cual se articula con la demanda de universalización de la EM, pero que aún mantiene sentidos que han sido contruidos en la década del 90. En tanto, si bien promueve procesos de democratización en el sistema educativo, produce discursos que tienen un impacto a nivel simbólico y que terminan legitimando la desigualdad.

## Capítulo 2— Adolescencia, márgenes y escenario educativo

Es sabido que el concepto bien intencionado de inclusión no deja de arrastrar más de un sentido y en los usos políticos que de él hacen muchas de las políticas que lo «incluyen», lo celebran o convocan, no dejan de producir y reproducir lo contrario.

FRIGERIO, *Tener o no tener lugar*

### 2.1. Aproximación a las transformaciones de los procesos sociales actuales

Vivimos en una época que se caracteriza por la complejización y profundización de cambios a nivel de la sociedad. Los procesos de globalización nos han conducido a un mundo donde las formas de competencia a través del mercado no sólo han transformado la economía, el mundo del trabajo, la regulación de la convivencia social y el propio papel del Estado, sino que se han convertido en productores de valores y en constructores de nuevas subjetividades.

El autor José Luis Rebellato (2009) planteaba que, «el mercado se transforma en institución perfecta, basada en la competencia, en la propiedad privada y en la libertad personal [...] es un mecanismo milagroso que excluye, no sólo la planificación, sino toda intención e iniciativa» (p. 184).

La afectación de las condiciones materiales de vida, así como la producción de nuevas subjetividades son consecuencias del modelo neoliberal que ha incidido en nuestra cultura y que ha mediado centralmente en los procesos de integración social.

Un sistema capitalista que orienta su estrategia hacia las relaciones del mercado, priorizándolas ante la educación y las oportunidades sociales de los sectores más desfavorecidos —privando y violando derechos elementales— ha generado así mayor desigualdad y diversas modalidades de exclusión.

Desde esta perspectiva, ha incidido centralmente sosteniendo imágenes, valores y modos de vida que han operado como sostén en los procesos de construcción de identidades y como factor de exclusión social.

Estas transformaciones societales que se vienen desarrollando desde la década del 70, instalándose fuertemente en la década de los 90, han impactado fuertemente en la clase trabajadora:

De lo que se habla hoy es de la flexibilidad en los procesos de trabajo, en los mercados de trabajo con amplia regresión de los derechos sociales, una desregulación de los derechos de trabajo, nuevas estrategias de informalización y vulnerabilización de los contratos de trabajo, una flexibilización de los productos de trabajo, de los patrones de consumo, proceso este que es impulsado por la robótica, la informática, la microelectrónica» (IAMAMOTO, 2003, p.34)

Robert Castel (1995) en su texto *La metamorfosis de la cuestión social*, realiza un estudio a partir de las transformaciones que se dan en la relación salarial y las condiciones de trabajo. Sostiene que el trabajo se convierte en base de inscripción social y protección del individuo en términos de la incorporación de algunas garantías como es salario mínimo, el derecho laboral, la cobertura por accidentes, por enfermedad, la jubilación, etc. De esta manera coloca la posibilidad de construir una sociedad salarial, una sociedad de semejantes donde se articule para sus miembros la posibilidad de mantener relaciones de interdependencia y disponer de recursos y derechos comunes.

La sociedad salarial presenta las oposiciones típicas de la sociedad de clase. La forma heterogénea de posiciones que el asalariado conforma, en tanto se van desarrollando formas de estratificación social donde la clase obrera participa pero desde un lugar de subordinación a la clase dominante. Accede al «consumo (pero de masas), la educación (pero primaria), los ocios (pero populares), la vivienda (pero vivienda obrera), etcétera» (p. 272).

Así se fueron conformando escenarios de desigualdad y desprotección, vinculados a la inseguridad como problemática.

El desarrollo del fordismo marcó una diferenciación en torno a aquellos obreros dedicados a la fabricación y ejecución de aquellos donde su función estaba en la organización del trabajo, diseño y control. Contribuyó así a la «destitución» de la centralidad del obrero industrial y a su representatividad en torno a los reclamos y la lucha de los trabajadores.

El pasaje de un modelo de acumulación rígido (keynesiano-fordista) a un modelo de acumulación flexible (toyotista) trajo consigo la capacidad de penetración en la vida social. Como señala Rebellato (2019), no se podría comprender si no se lo entiende como una concepción o modelo que «además de abarcar un conjunto de posiciones teóricas, supone una concepción ideológica, ética y cultural» (p. 19). Implicó cambios profundos a nivel político y económico dentro del sistema capitalista mundial, consolidando un capitalismo salvaje, en donde las transformaciones en el mundo de trabajo (asociadas a la precarización y flexibilización laboral) y al rol del Estado a través de la focalización, descentralización y privatización de políticas sociales; fueron componentes centrales, directamente relacionados al reajuste estructural y al agotamiento del padrón de crecimiento

Desde esta perspectiva, el Estado se va adaptando a las necesidades de la economía mundial y a sus intereses. Las políticas sociales dejan de tener un carácter universal y empiezan a orientar sus principios hacia la focalización de recursos y acciones para los sectores más vulnerables. Por su parte la privatización de los servicios se da a partir de la transferencia de bienes y servicios al sector privado, justificando las acciones del Estado y su descentralización administrativa. De esta manera se transfiere la responsabilidad del Estado a la sociedad civil.

El texto de Giddens (1994, pp. 61-65) nos ofrece una lectura sobre las características de la sociedad moderna basada en el reconocimiento que realiza y asigna como dimensiones

institucionales de la modernidad: en primer lugar, toma el capitalismo, como un sistema de producción de mercancías centrado en la propiedad privada de los medios de producción. En segundo lugar, el sistema administrativo del Estado moderno como espacio de dimensión del control sobre territorios y poblaciones va dejando al sujeto bajo la permanente vigilancia directa, a través de otros servicios como el educativo, el trabajo, las prisiones y el indirecto a través del control de los sistemas de información.

En tercer lugar, ubica el poder militar a través del control y defensa de las fronteras territoriales; y finalmente en cuarto lugar, la industria que se potencia estableciendo alianzas con la tecnología y genera un «entorno creado» y liberador para el ser humano.

De esta manera se visualiza un papel significativo en la constitución de los Estados modernos, de la ciencia y la administración. Despliega además una vigilancia estatal a través de las tecnologías de información que gestionan el control de las personas a través de la construcción de registros poblacionales:

En tanto que el Estado capitalista supone un estado clasista, el capitalismo como modo de producción supone relaciones sociales de desposesión de los trabajadores «libres» como condición para la constitución del mercado de trabajo, que transforma, en efecto, el trabajo en una mercancía subordinada y dependiente respecto del capital. En este sentido, el Estado, en el ejercicio del monopolio legítimo de la violencia física y simbólica, participa y sanciona la legitimidad de las instituciones de la libertad de mercado, del comercio, de la ley y la propiedad privada (Grassi, 2000, p. 52; Harvey, 2009 tal como se cita en Carballo, 2021.)

En el marco de estas transformaciones de globalización mundial, la cuestión social se complejiza, adquiere nuevas dimensiones, que se traducen en la exclusión de amplios sectores de la sociedad. Como plantea Iamamoto (2002), la mayor expresión de la exclusión está en el desempleo, en la precarización de las relaciones de trabajo, en el crecimiento de los niveles de

pobreza, en la polarización de un amplio conjunto de trabajadores; traducéndose en altos niveles de inseguridad en los sujetos con su consecuente efecto en las condiciones materiales y subjetivas de vida tanto a nivel individual como colectivo (p. 34).

En este sentido Pedro Demo (2001) plantea «En términos estructurales, la exclusión es vista como parte integrante de toda manifestación histórica humana, variando siempre su expresión cultural. Los modos de excluir son diferentes en cada contexto histórico, prevaleciendo criterios discriminatorios de mercado, o simbólicos, o de género, todos con raíz política» (p. 9).

Las políticas sociales son pensadas a partir de estrategias diseñadas entre actores políticos e institucionales que intentan transmitir cierto alivio de la pobreza. En términos de Castel (2007), asistimos a una forma de protección social que está dirigida a un tipo de ayuda particular, de carácter asistencial, centralizada en personas que se encuentran más desprovistas y menos favorecidas (p. 27).

En el escenario microsocial, la exclusión se expresa más que nada en las estrategias de sobrevivencia implementadas por los sectores de la sociedad que han quedado «fuera» de los límites del mercado; agudizando la polarización social y económica (el enriquecimiento de una minoría y el empobrecimiento de los sectores sustantivos de una sociedad).

A partir de lo planteado podemos compartir con Nora Aquín (2002) que el fenómeno de la exclusión social expresa de una manera perversa, la forma en que amplios sectores de la población permanecen precariamente presentes, participando de las expectativas del modelo neoliberal, pero no de sus beneficios tangibles. La exclusión social está expresando una modalidad concreta de incorporación a la sociedad a través de la polarización social. Modalidad que implica una integración perversa, en tanto es un proceso que no hace más que descalificar a la persona en el sistema capitalista (p. 80).

Continuando con Castel (1995), el autor plantea que el proceso de exclusión social en el capitalismo informacional afecta tanto a personas como a territorios y sus fronteras cambian, ya que si bien el trabajo constituye un mecanismo clave para estar o no excluido, también van a

jugar un papel importante la educación, las características demográficas, los prejuicios sociales, las prácticas empresariales y las políticas públicas. Desde esta perspectiva adquiere gran importancia la dimensión cualitativa en el análisis de los procesos que están mediando el fenómeno de la exclusión social, así como también las diferentes particularidades que asume éste en el contexto social global (p. 99).

El modelo neoliberal direccionó su accionar hacia una gestión eficaz, eficiente y competitiva, bajo las lógicas del mercado. «El hacer, la rápida respuesta a las “demandas sociales”, construidas desde escenarios institucionales, le van sacando tiempo e importancia a un tiempo que aporte reflexión, creatividad y explicación a las nuevas prácticas sociales desde un pensamiento más complejo y diverso» (Acosta, 2005, p. 17).

La fragmentación como lógica del modelo neoliberal, no solo focaliza su intervención en el marco de sus políticas, sino que genera un fuerte debilitamiento de la concepción integral de sujeto, recortando su realidad y empobreciendo la mirada sobre ella.

La orientación de las políticas, haciendo énfasis en las carencias, establece «un modelo de relacionamiento entre el Estado, la economía y la sociedad» (p. 18)

Se categoriza a los sectores sociales y se los ubica en determinados estándares de problemas, los cuales se encuentran atravesados por ideologías estigmatizantes, produciendo así el «diseño y desarrollo de programas y proyectos sociales sustentados en aproximaciones diagnósticas de carácter general sin considerar los contextos socioculturales, históricos en el marco de un desarrollo humano encarado desde la diversidad y heterogeneidad de los sujetos sociales» (p. 18).

Estas transformaciones trajeron consigo cambios en la manera en que se expresan los fenómenos en la esfera institucional, dislocando formas tradicionales de intervención, en donde la escuela tenía su función, así como el hospital y la familia.

La complejidad de la cuestión social actual da cuenta de una serie de problemáticas y temas que se hacen inmediatamente transversales y sobrepasan la especificidad de cada

institución, desde su comprensión y explicación hasta el sentido de la intervención (Carballeda, 2007).

Las problemáticas sociales complejas son transversales y abarcan una serie de problemas que se expresan en forma singular en la esfera del sujeto. Un sujeto que emerge constituido en el padecimiento de no pertenencia a un todo social, dentro de una sociedad fragmentada y que no es esperado por los viejos mandatos institucionales (Carballeda, 2008).

El proceso de deterioro de la condición salarial (Castel, 1997) trajo consigo hacia la década del 70 un deterioro del Estado y de la configuración de categorías socioprofesionales homogéneas considerados pilares de la protección social.

Este escenario conlleva a un retorno de las «clases peligrosas» (Castel, 2004) y en consecuencia a la «inflación contemporánea de la noción de riesgo» (p. 78), llegando al punto de confundirla con la idea de peligro; en tanto emerge en este contexto un deterioro de los soportes colectivos de protección social, tendiendo a fundamentar políticas que se caracterizan por la individualización en torno a las protecciones y a las nuevas formas de vigilancia preventiva (Vecinday, 2010).

## **2.2 Transformación de los procesos societales y su incidencia en el ámbito educativo**

Esta orientación de la política no se hizo ajena en materia de educación; podemos decir que en Uruguay se comienza a instalar esta corriente al salir del proceso dictatorial, visualizándose fuertemente en la década de los 90.

El período dictatorial comprendido en los años 1973-1984, marcó un antes y un después en la historia uruguaya y en la educación del país. En 1985 retorna la democracia en nuestro país, en medio de una búsqueda de nuevos consensos del movimiento social, sindical y político se restituye el orden institucional. Sin embargo, se hizo visible el deterioro del sistema educativo,

Deterioro de lo edilicio que hacía ver la insuficiencia para dar lugar a un montón de jóvenes que depositaban en la educación la esperanza de poder acceder a un mejor lugar en el mercado laboral.

Desde diferentes escenarios se fue rearmando la vida educativa y el hacer profesional de docentes, maestros y educadores, así como de las familias que vuelven a asociar la educación pública con la idea de igualdad, libertad, laicidad y democracia.

Aún así, en el escenario microsocial la situación de exclusión se visualiza en las múltiples estrategias de sobrevivencia que implementan los diferentes sectores de la sociedad que han quedado al «*margen*» o por «*fuera*» de los límites del mercado, agudizando su polarización económica y social.

Este contexto ha conformado circuitos de vidas diferentes en la población joven, según el estrato social al que pertenezca: los jóvenes más pobres son los más afectados en el acceso a oportunidades que brinda la sociedad, tienen que trabajar a temprana edad limitando sus posibilidades de cursar estudios primarios y secundarios y reduciendo sus espacios de relacionamiento social (Cabo, 2013, p. 15).

Duschastzky y Corea (2001) hacen referencia al concepto de expulsión más que al de exclusión, identificado esta última en el orden del Estado, que implicaría estar fuera del orden social. Agregan que nos habla de un Estado en el que permanece esa noción y de la cual el sujeto se encuentra allí. La idea de expulsión social refiere «a la relación de ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible. Mientras el excluido es meramente un producto, un dato, un resultado de la imposibilidad e integración, el expulsado es resultado de una operación social, una producción, tiene carácter móvil» (p. 18).

Las autoras plantean que el nuevo orden mundial necesita de los integrados y los expulsados, constituyéndose como un modo constitutivo de lo social.

Plantean que la expulsión social existente, es decir, personas que desaparecen de los diferentes escenarios e intercambio, van perdiendo visibilidad. Ellas realizan la asociación a la

«nuda vida», ya que, al perder visibilidad, forman parte del universo de la indiferencia, «transitan por una sociedad, que parece no esperar nada de ellos»(p. 19).

Ahora, ¿qué pasa con aquellos adolescentes que ocupan este lugar de estar al margen o al borde?

Por lo general hablamos de jóvenes que han desarrollado diversas formas de sobrevivencia, rozan la ilegalidad, transitan la violencia de su entorno, su escolaridad es precaria o interrumpida, carecen de protección social, sus vínculos familiares figuran difusos. Todo esto habla de cierta categorización que se les otorga para marcar y diferenciarlos, dejando de lado las diversas formas que ellos/as adquieren y desarrollan para saltar y desafiar los obstáculos, el sentido que les asignan y cuáles son los efectos de sus relaciones sociales y el valor que les otorgan.

Según Mónica De Martino (2010) las políticas orientadas a las infancias y adolescencias están atravesadas por dos ejes problemáticos: «Por un lado, por aquellos dilemas propios de su historia y del ideario político que caracterizó la comprensión y tratamiento de la niñez y adolescencia. En segundo lugar, por las reglas que competen al nuevo patrón de protección social instalado en la región a partir de los años ochenta, pero con mayor énfasis a partir de los noventa» (p. 2).

La limitación de estos campos señalados por la autora en cuanto a la orientación de las políticas orientadas a la infancia y adolescencia no parecería arrojar un futuro esperanzador para las infancias y adolescencias en el corto y mediano plazo, más allá de los avances obtenidos.

La historia de la infancia pensada en términos de lo social infantil ha quedado adherida a la cuestión estatal. El niño, niña y adolescente al tornarse sujeto, pasa a ser objeto de estudio y de debate. Esta cuestión supone la construcción de discursos desde diferentes disciplinas, no solo debido a los comportamientos esperados en las infancias y adolescencias, sino también en cuanto a un modelo de futuro que se espera que deben tener en cuanto a su trayectoria de vida.

Esta mirada, desde una exclusividad científica, lleva a la creación de un sujeto ilusorio, en tanto se construye esta entidad que se aleja de lo que realmente es.

De Martino plantea que de esta manera «Las representaciones y prescripciones sobre la infancia y la adolescencia no tienen un estatuto ontológico ni epistemológico, sino fundamentalmente político. Esto las transforma en objetos alienados de estudio e intervención sociopolítica, que son pensados, hablados y contruidos siempre desde fuera de ellas. La infancia y la adolescencia no hablan» (p. 32).

Por su parte, tomando a Lajolo (2009, como se cita en De Martino, 2010) quien realiza una etimología de la palabra 'infancia' y analiza cómo esta repercute a la hora de pensar la protección social. La infancia siempre estuvo asociada a aquello otro que se nombra y que se estudia: el estado de infante como aquel que no habla «se construye a partir de los prefijos y radicales lingüísticos que componen la palabra: *in*, prefijo que indica negación; *fante*, participio presente del verbo latino *fari* que significa hablar, 'decir'» (Lajolo, 2009 p.229, como se cita en De Martino, 2010, p. 33).

De esta manera, el estado de la infancia, y en consecuencia de la adolescencia, de *no hablar*, implica que los discursos en cuanto a lo que necesitan están ocupados por otras personas, no hallando así un lugar discursivo los niños, niñas y adolescentes.

La mirada puesta en los documentos legales, en torno a las legislaciones que Uruguay ha elaborado, han estado centradas por miradas adultas, quedando las infancias y adolescencias en silencio, sin poder traducir sus palabras en derechos. Como plantea la autora (p. 33) estamos ante una exclusión de las infancias y adolescencias de los espacios de producción de conocimiento sobre ellas mismas.

En este sentido Corea y Lewkovicz (1999) hacen referencia a la infancia destituida, haciendo referencia a hacer hablar a una infancia que ha sido sentenciada a no ser.

La percepción o percepciones que se tienen sobre la infancia y la adolescencia, y sobre todo de aquella no proveniente de lo que históricamente se ha promovido en términos de familia

nuclear, heterosexual, de clase media ha tenido un impacto en el diseño de políticas pensadas para esta franja etaria. Sobre esto la autora comparte:

Las representaciones sobre la infancia y la adolescencia impactan en los cambios de las políticas sociales dirigidas a ellas. Históricamente esta lectura habría sido pertinentemente realizada. En la actualidad tanto la definición de infancia como sus representaciones se han tornado intrínsecamente complejas, lo que podría expresarse en las dificultades encontradas para definir un patrón de protección social y programas y servicios acordes a las nuevas realidades (p. 36).

La categoría tomada por Narodowsky (1999) sobre el vacío infantil haciendo alusión a la infancia desrealizada e hiperrealizada: toma a la primera como aquella que ocupa los espacios callejeros y las lógicas del trabajo infantil, teniendo que sobrevivir a la par de lo que lo hace un adulto; y la segunda, como aquella que vive vertiginosamente el mundo de la tecnología, dejando de ocupar un lugar de dependencia, en tanto su protagonismo cultural (teñido por la era digital) los coloca en un lugar más ágil que el de los adultos.

Históricamente ha sido visible que no todas las infancias y adolescencias han sido objeto de intervención del Estado, lo que hace a un impacto significativo en las formas asumidas bajo la protección social.

Los hijos e hijas de la pobreza ameritan el interés por la seguridad, la corrección de los incorregibles, el disciplinamiento de los indisciplinados, la protección social para poder acceder a contados derechos. La infancia desrealizada amerita intereses políticos encontrados, nuevamente la piedad y la horca. La infancia hiperrealizada concita, entre otros sanos intereses: la promulgación y defensa de sus derechos, la escucha de su opinión. Pero concita otro que creemos de carácter negativo: el transformarla en un conglomerado altamente consumidor y que es constantemente impedido a consumir» (p. 38).

Como plantea De Martino (2010):

La minoridad continúa siendo asunto de gobierno, pero no estrictamente de acción estatal. La individualización de los problemas sociales, el complejo entramado de actores sociales que hacen a los servicios destinados a infancia y adolescencia, nos permitirían hablar de una relación entre la infancia/adolescencia y el Estado ya no lineal sino mucho más sinuosa que la que caracterizó el Estado Social, más allá de nuestra matriz estado céntrica (p. 39).

Ante esta expresión, la autora toma el análisis que comienza a realizar Foucault en su obra *La historia de la sexualidad* (Vol. 1), quien coloca la problemática que se establece entre gobierno y Estado, desde las lógicas de poder gubernamental estatal, el fomento del autogobierno, y por otro lado, se regula a través de las conductas de los otros las acciones de ese gobierno de la nación.

La gubernamentalidad neoliberal de los Estados promueve, a través de un discurso basado en derechos, la capacidad individual y familiar de tramitar los riesgos bajo una específica forma de poder.

«El “gobierno” no se refiere sólo a estructuras políticas o a la dirección de los Estados; más bien designa la forma en que podría dirigirse la conducta de los individuos o de los grupos [...] Gobernar, en este sentido, es estructurar un campo posible de acción de los otros» (Foucault, 2001, pp. 253-254 como se cita en Martino, p. 39).

El Estado se complejiza ante la economización, dado que no implica una expansión de la economía sobre este Estado, la política o la sociedad, sino que supone una retirada del mismo.

Pero esta retirada no significa que se reduzca su derecho de Estado, se derecho a ejercer su autoridad; es una relocalización de aspectos formales de gobierno a formas más informales del este, en tanto su traslado no implica que disminuya su centralidad en la toma de decisiones, sino que se asiste a:

una autonomización del Estado de otras numerosas entidades de gobierno, con las que, sin embargo, permanece vinculado a través de una compleja cadena de relaciones, responsabilidades, empoderamiento de diferentes sectores y agencias, distantes del centro estatal. Mecanismos indirectos por los cuales se produce un nuevo tipo de alineación de la conducta personal, social y económica con objetivos sociopolíticos de más amplio espectro (p. 41).

Esto puede verse reflejado en materia de derechos, si bien hay que reconocer que ha habido avances en materias legislativas, todavía sigue siendo notoria los niveles de injusticia social que se tiene sobre las infancias y adolescencias como otros tantos grupos (mujeres, minorías étnicas, población LGBTIQ+).

El beneficio que es otorgado por el Estado supone una especie de aceptación por parte de la sociedad sin posibilidad de cuestionamiento, lo que denota un discurso basado en derechos pero que se encuentra despolitizado. Las personas, cada vez más, van perdiendo su condición de sujetos capaces de ser parte de la resolución de sus problemas, sin ser conscientes de la realidad en la que viven.

Esto se traduce en un proceso de individualización marcada de los problemas sociales, que va de la mano con la focalización de las políticas sociales. Las valoraciones realizadas en términos de riesgo social determinan a las poblaciones como beneficiarias o no de la política.

Beck (1998) plantea que el riesgo como concepto carece de estatuto ontológico y es contemplado a partir de la visión del analista. Desde esta perspectiva no se estaría realizando la pregunta de lo que supone estar en riesgo. La construcción de ese valor «estar en riesgo» supone una valoración por parte de los diseñadores e implementadores de políticas a partir del análisis de un contexto, pero del cual no implica que los sujetos involucrados formen parte de las decisiones que involucran su realidad. Ante esto:

las instituciones sociales que organizaban y canalizaban los comportamientos han perdido su fuerza estructurante como marcos colectivos que funcionaban como orientadores de acciones y estructuradores de identidades, en un proceso que podríamos denominar de desinstitucionalización, se percibe esta individualización creciente de las problemáticas sociales abordadas por las instituciones que conforman el dominio empírico de la investigación (p. 43).

Estas grandes transformaciones no solo otorgan responsabilidad, sino que obligan a los sujetos a ser autónomos de su realidad. Pero esta autonomía es pautada de cómo se debe vivir, estableciendo cánones de vida saludable a través de la alimentación, lo que se debe consumir, la forma en la que se debe educar, que no deja evidenciar nuevas formas de control y de poder.

Sobre esto la autora retoma a Foucault:

Las tecnologías del yo permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (1995, p. 98., como se cita en p.43).

Impregnadas desde esta lógica, las políticas son pensadas y dirigidas hacia una población que es contemplada y constituida con una serie de derechos, pero que al mismo tiempo se determina y se controla con una serie de pautas que deben cumplir. Las infancias y adolescencias pobres, y por ende, sus familias terminan siendo un campo fácilmente observable para el Estado.

### 2.3. Adolescencia y escenarios educativos

La adolescencia, según la o las representaciones que se le otorgue, supone aproximarnos a un momento, etapa y período; en definitiva, a cambios. La adolescencia de por sí implica un pasaje obligado y de transición, pero también de mucha creatividad.

Hablar de adolescencias da cuenta de un período que no es transitado por todos y todas de la misma manera, sino que implica un proceso singular y propio. A continuación, se explicarán algunas concepciones que se han definido entorno a ella:

Para Viñar (2019), la adolescencia es una construcción cultural e histórica, que queda sujeta y definida a partir de la cultura en la que se enmarca. Es importante considerar que, en la periodicidad de la vida, más que tiempos cronológicos o franjas etarias cabe subrayar para las adolescencias un trabajo psíquico transformacional a llevar a cabo, con sus logros o sus fracasos: estos se podrán llevar a cabo más precoz o tardíamente, según las características del individuo sujeto con las exigencias del espacio sociocultural en que ocurren (p. 11).

Esto no supone desligarse de las connotaciones biológicas que acarrea. Los cambios que surgen a nivel corporal con la llegada de la pubertad podrían pensarse como disparadores de la revolución psíquica que se pondrá en juego. En definitiva, «biología y cultura interactúan en un paradigma complejo sin prioridad lógica de uno sobre otro» (p. 15)

La adolescencia como pasaje entre la niñez y la adultez ha estado remitida a las transformaciones culturales de la sociedad, lo que supone que no es posible partir de una adolescencia estudiable si no es contextualizada en el marco societal en el que se desarrolla y transita. Esto no supone dejar de lado los cambios puberales, sino determinar que los cambios biológicos son parte de las causas psicosociales.

La adolescencia es mucho más que una etapa cronológica de vida y el desarrollo madurativo; es un trabajo de transformación o proceso de expansión y crecimiento, de

germinación y creatividad, que —como cualquier proceso viviente tiene logros y fracasos que nunca se distribuyen en blanco y negro—. Reducir los procesos complejos a las opciones binarias en la que los fracasos son la patología, es una verdad simplificada y esquemática que pobreza la riqueza y la diversidad del objeto que queremos comprender (Viñar, p. 15).

Desde la perspectiva que asume la adolescencia como una etapa en desarrollo, la Organización Mundial de la Salud (OMS), la define desde una mirada universalista, en tanto:

la adolescencia es el período comprendido entre 10 y 19 años, es una etapa compleja de la vida, marca la transición de la infancia al estado adulto, con ella se producen cambios físicos, psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales. Se clasifica en primera adolescencia, precoz o temprana de 10 a 14 años y la segunda o tardía que comprende entre 15 y 19 años de edad (OMS, 1990).

Por otra parte, UNICEF (2014) plantea: «los adolescentes no son niños ni tampoco adultos. Son personas que están en una determinada etapa de la vida, cargadas de particularidades que las distinguen de las demás» (p. 8).

Para Lutereau (2019) se dan cambios, en tanto que «por un lado, el cuerpo se acerca a la morfología adulta y se vuelve capaz de procrear; por el otro, la mente se inflama por grandes causas, aprende a concentrarse en un problema abstracto, discernir lo esencial de una situación, a anticipar las dificultades eventuales y a expandirse ganando espacios desconocidos» (p. 15).

El surgimiento de la adolescencia como tema parecería bastante reciente, sin embargo, ya en la Europa del siglo XIX se señalaba que la aparición del debate se estaba dando en función de los cambios demográficos y como una forma de retardar la vida adulta, determinando una prolongación de la vida escolar. Pero este no sería solamente el motivo, sino que había un correlato instalado en el miedo hacia los jóvenes. La adolescencia no solamente se convertiría en interés social, sino que instaló una franja etaria asociada a la violencia y a la brutalidad.

Planteaba Efrón (1997) a Duprat (1909):

el adolescente es un vagabundo nato, loco por viajar, por moverse y profundamente inestable. Realiza fugas análogas a la de los histéricos y los epilépticos porque es capaz de resistirse a la impulsión de viajar. La adolescencia es una enfermedad en potencia, con su patología propia (como la hebefrenia) y puede ser definida como una necesidad de actuar que entraña desdén por todo obstáculo o peligro y empuja al asesinato. De allí la necesidad de vigilar este estado mórbido (p. 31).

Ante la creación de una adolescencia a partir de necesidades demográficas y presión social, se genera antagónicamente una carga demonizante, asociada a la enfermedad o a los males de la época, «por un lado la legitimación de una existencia, por el otro su anulación como sujetos concretos usando el recurso de la patologización» (p. 31).

La perspectiva adultocéntrica de la comparación, establecida mediante la diferencia que implica ser un adolescente de un niño/a o de un adulto termina estableciendo parámetros en términos de lo que falta, asistiendo así a una adolescencia negada y a la que se le atribuyen ciertas características como parte de su ser. Desde esta perspectiva se pierde la construcción social de la condición adolescente, atribuyéndole discursos discriminatorios.

Se termina afirmando un carácter natural, en tanto ser adolescente es ser de una manera específica que constituye una imagen de inseguridad, de algo incompleto y peligroso.

Para los autores Korinfeld, Levi y Rascovan (2016, tal como se cita en Grassi y Córdoba, 2010):

el significante adolescencia —también el de juventud— desde un tiempo inmemorial, connota para el adulto, además de su significación vital, el amenazante sentido de anunciar el advenimiento inexorable del recambio generacional. Los adolescentes y —jóvenes— al crecer agitan los tres espectros de las tres figuras de la alteridad en su versión más radical: el extranjero, la muerte y la sexualidad» (p. 39).

Configurar en términos de estas tres figuras radicales, supone un sujeto en donde una parte de él no será simbolizado por lo tanto será visto como ajeno, construyendo así la imagen de un otro que se supone extraño, en representación a la «extranjería», que atenta sobre la integralidad, el yo en su lugar de «muerte» (identidad subjetiva) y de excesos vividos a través de su sexualidad (p. 40).

Proceso que necesariamente se desprende de ese ser niño/a, donde la idealización adulta se encuentra presente, de «crédito ilimitado» (p. 20) para ocupar espacios que derrumban esa dependencia como principio de saber y autoridad.

Carmen Rodríguez (2015) sostiene que hay cuatro categorías en torno a la construcción sociohistórica de la adolescencia. Por un lado, la presencia de un tiempo de transformación identitaria que supone un trabajo psíquico a lo largo de toda la vida ante la tarea de llegar a un «yo soy» después de lograr la tarea de lo que el otro construyó para nosotros. Por otro lado, un tiempo de moratoria, etapa creada por la modernidad que se identifica como el momento en que el adolescente se va haciendo cargo de los roles que le corresponden. Este tiempo de moratoria, está atravesado por los procesos de desigualdad social y aparece más visible en los sectores medio y alto, mientras que en los sectores más empobrecidos su aparición es casi mínima o nula. Una tercera categoría está vinculada a los procesos de autonomía, etapa en la que se experimentan conductas de riesgo. Este momento puede caracterizarse como problemático en la medida en que no exista un límite estructurante que movilice esas conductas para darle cauce. Finalmente, una última categoría está asociada a la confrontación generacional, como desafío a la autoridad, dada por el cuestionamiento y confrontación con el mundo adulto.

Rodríguez (2015) plantea que la tensión generacional que se da entre los y las adolescentes y el mundo adulto, invita a que los adultos de una sociedad puedan por momentos volver a pensar de qué trata esto de ser adolescente: *«es una parte que tiene que ver con nosotros, con esa selección de la memoria que, a veces, un poco avivada, omite unos recuerdos, y radicalmente nuestro punto de vista sobre las cosas»* (p. 11). Un volver a una etapa en la que

«en todo adulto o todo viejo hay una memoria indeleble, quizás indecible, de esa época de turbulencia y fulguración» (p. 20).

En palabras de Chavez M. (2005) la mirada hegemónica que ha tenido la juventud responde a un modelo jurídico y represivo del poder, negando su existencia como sujeto y por lo tanto sus prácticas, asignando connotaciones como «peligrosas» o «desviadas» de un «marco común».

La autora plantea que las representaciones asociadas a la juventud parten de una mirada adultocéntrica que elabora sus definiciones en función de los parámetros establecidos por esta adultez, que resaltan negaciones y ausencias, y que son atribuidas a su ser. Desde esta perspectiva se pierde la mirada de la adolescencia como construcción social y se la percibe desde una mirada ideologizante y discriminadora.

La naturaleza que asume el ser adolescente de cierta manera termina plasmando un ser de carácter incompleto, inseguro y hasta plausible de desarrollar comportamientos peligrosos o patologías.

Chaves (2005) detalla algunas representaciones que dan cuenta de esta mirada hacia las infancias y adolescencia:

Por un lado «joven como ser inseguro de sí mismo» donde se establece una comparación de los que sí estarían seguros, en este caso los adultos y por lo tanto con capacidad de responder a la norma (p. 14-17).

Como segunda representación toma al «joven como un ser en transición»; este estado de transición ha sido característico de la juventud, en el sentido de que se han determinado ciertos pasajes que van desde la infancia a la adultez y de esta a la vejez. En las sociedades modernas estas etapas son vistas como un punto de partida (infancia) a un punto de llegada (la vejez) y en ese trayecto alcanzamos un punto de la pirámide (la adultez) para luego descender.

Una tercera, está asociada al «joven como ser no productivo», dado que se lo caracteriza como un ser ocioso y, por lo tanto, sin capacidad de producir, en tanto se mide la productividad

al tiempo de trabajo, exponiendo a los jóvenes no concibiéndolos como sujetos productivos para una sociedad.

La cuarta representación está asociada a «joven como ser incompleto». Se toma la completud en tanto adultez, el joven se encuentra en un proceso de transición que lo vuelve una persona no productiva en términos económicos y en el marco de la división social del trabajo en una sociedad de modelo económico capitalista.

La quinta representación habla del «joven como ser desinteresado y/o sin deseo». Estas expresiones son vistas en diferentes ámbitos de socialización, como puede ser la familia o la escuela, donde se alega la falta de interés o de deseo de los y las adolescentes.

Deseo o interés que parte del adulto y que no necesariamente tiene que ver con lo que los jóvenes puedan estar necesitando. Esta distancia, entre lo que quiere el adulto para estos jóvenes y lo que ellos necesitan, los coloca en ese lugar de sujeto no deseante.

Una sexta representación habla del «joven como ser desviado» y de acuerdo a esta sumatoria de connotaciones de joven inseguro, no productivo, en transición y sin deseo, aparece el riesgo de desviarse: al definirlo como un ser sin «norte» se lo vuelve sujeto peligroso.

En la séptima representación, unida con la anterior, la autora utiliza la expresión del «*joven como ser peligroso*». Su condición de sospecha lo ubica en un accionar que lo vuelve peligroso. Peligro para él, dado que no se cuida y «va por malos caminos»; peligro para su familia, ya que de forma permanente le presenta problemas; peligro para una sociedad, porque no es productivo, no adhiere a las normas; y peligro para los habitan una sociedad ya que se torna agresivo y molesta.

La octava representación trae al «*joven como ser victimizado*», lo que proyecta dos formas de quedar encapsulado en esta expresión: por un lado, aquel que es definido en su capacidad limitada y queda vulnerable al acontecimiento social; por otro, aquel joven que tiene el potencial para ser, pero no es habilitado, quedando en un lugar de oprimido. Estas jóvenes

víctimas del sistema, son abordados desde un lugar de convalecencia que restringe y pierde así todo reconocimiento de sus capacidades reales.

En las últimas dos representaciones la autora ubica al «joven como ser rebelde y/o revolucionario» y al «joven como ser del futuro». En la primera da cuenta de una mirada biologicista de la adolescencia y que lo ubica como un ser rebelde, en estado de protesta, disconforme con lo que se le propone. La segunda da cuenta de un joven que no puede vivir un pasado que ya no es su tiempo ni tampoco puede habitar un futuro porque le falta experiencia: desde esta lógica el joven es eliminado de su propia actualidad. El pasado fue vivido por los adultos de hoy, como a este joven le corresponde su presente y el futuro es algo lejano, utópico, transformándose así en una juventud de espera interminable, por un lugar que nunca llega. Este lugar hace que sus proyectos pierdan validez y se haga referencia a ellos utilizando expresiones como «no piensan en su futuro», «no les interesa el mañana», etc.

Este conjunto de representaciones sustenta una variedad de discursos que intentan explicar una multiplicidad de «comportamientos» que los y las adolescentes puedan tener.

Por un lado, el discurso naturalista, según Chaves (p. 17), que explica los comportamientos y actitudes de los jóvenes a partir de una mirada biologicista, definiéndola como etapa natural del ser humano y al considerarse exclusivamente desde la óptica natural, también se la generaliza y universaliza no dando margen a la diferencia.

Por otro lado, la mirada psicologista plantea que al ser una etapa tendrá su momento de resolución y esa se dará casi individualmente. Impregnado muchas veces por el discurso médico, el adolescente es visto como un ser que adolece como si transitara una dolencia.

Desde el discurso de la patología social, se visualiza al joven como a alguien con necesidad de ser curado; siguiendo la perspectiva biologicista, el joven tendrá más probabilidades de enfermarse y por lo tanto, de desviarse, lo que lo convierte muchas veces en el responsable del daño social. Debido a eso, muchas veces los programas sociales están dirigidos a una especie de atención para que ese «mal» no se propague.

Existe, según la autora, un discurso que instala el pánico moral y que es liderado principalmente por los medios de comunicación, colocando en la sociedad el temor por aquel joven al que se lo señala y determina como peligroso (p. 17-18).

Desde la mirada culturalista, se hace foco en los discursos sobre «tribus juveniles» o «juventud como moratoria social» como el modo de caracterizar una forma de cultura que pertenece a esta población. Esta mirada muchas veces tiñe a una juventud más de clase media/alta, lo que tiende a homogeneizar los modos juveniles. Este trasfondo epistemológico los coloca como una cultura alejada, sobreponiendo aspectos simbólicos sobre todo en lo social.

Finalmente, la autora reconoce un discurso sociologista de quienes construyen una mirada donde todo lo que le pasa a la juventud esta puesto en el afuera, y genera así un joven sin capacidad de respuesta, que nada puede hacer con lo que le sucede. De esta manera, se va determinando el destino de esa juventud de acuerdo con el sector en el que se haya nacido.

Estas conformaciones discursivas no solo quitan reconocimiento a las adolescencias, quitándoles las capacidades propias, sino que simplifican la mirada que se tiene del otro y dejan ver un trasfondo político e ideológico que opera estratégicamente al hablar de adolescencias pobres o ricas:

Según sea la clase o sector de clase será el estereotipo a fijar, así se encuentran principalmente discursos naturalistas, psicologistas y culturalistas ligados a la juventud de clase media y alta, y discursos de patología social y pánico moral cuando se habla de la clase media empobrecida y los pobres. Tanto en sus versiones de «derecha» como de «izquierda» —o progresistas y neoliberales para usar términos de los noventa—, estas son miradas estigmatizadoras de la juventud. Desde la representación negativa o peyorativa del joven, como de su aparente extremo opuesto, la representación romántica de la juventud, son miradas que niegan. Las prácticas de intervención paternalistas no entran en contradicción con ninguno de estos discursos, todos le son útiles y unidos son más eficaces (p 19).

Estos diferentes significados que se han construido a lo largo de la historia sobre las adolescencias han incidido significativamente en el diseño de políticas, determinando una intencionalidad política.

### **2.3.1. Adolescencia y escenarios educativos. ¿conflicto generacional?**

En los escenarios educativos, donde adolescentes y adultos transitan cotidianamente, se visualiza el conflicto entre aquel ideal del espacio educativo productor de poblaciones homogéneas, con fines comunes en relación al trabajo o la formación universitaria y las nuevas generaciones que vienen demostrando que son portadoras de nuevos espacios, movilizadoras de estructuras «viejas» que dan lugar a una serie de resistencias frente a las generaciones adultas donde se coloca el valor y credibilidad de las palabras de los y las adolescentes.

Así, la tensión instalada en el conflicto generacional señala Korinfel et al. (2013) :

no solo se organiza a través del enfrentamiento por los diferentes lugares que se ocupa en la producción, sino principalmente por los gustos y las estéticas de cada grupo. Adolescentes, jóvenes y adultos se hallan ligados por la lógica del mercado (obviamente de la lógica del mercado cultural también) más que por la lógica productiva. De todos modos no es lo uno o lo otro, es una tensión entre ambas (p. 44)

Viscardi et al. (2023; tomando a Weber, 1992) plantea:

Los sistemas de enseñanza modernos y los centros educativos en particular, constituyen sociedades a las que estudiantes y funcionarios pertenecen en virtud de su inscripción formal en ellas: el hecho de ser alumno, docente, padre o responsable se instituye desde obligaciones y derechos adquiridos, regulados por un contrato y sostenidos por el mandato de obligación legal de asistencia. Pero de ello no se deriva necesariamente la existencia a una comunidad educativa, ya que ella requiere de la presencia de un sentimiento colectivo de pertenencia a esta sociedad (p. 55).

En tal sentido, la presencia de la adolescencia aparece como disruptiva, en tanto genera una ruptura con lo que está instituido, dando cuenta de aspectos que la institución ha ido naturalizando o invisibilizando. «Este fenómeno queda amplificado al ingresar a las instituciones educativas adolescentes con diversas culturas y con diversas formas de relacionarse con el aprendizaje, porque pones sobre la superficie la necesidad de cambiar los formatos escolares» (Martinis et al., 2017, p. 23).

Ante esto, se buscan formas de transitar asociadas a la búsqueda de diagnósticos que den a entender por qué estamos ante la presencia de adolescentes que no se «adaptan» al sistema educativo actual. Sobre esto agregan los autores (2017) «la necesidad de diagnosticar lo diferente siempre se constituye de la lógica del déficit, de aquello que falta para cumplir una expectativa. Lo diferente en educación pasa por aquel estudiante que no logra alcanzar las demandas y expectativas escolares, esas que lo anteceden desde lo instituido, el deber ser de las instituciones» (p. 24).

Es importante reconocer que a los y las adolescentes «les corresponden derechos que todo ser humano tiene y, además, por ser menores de 18 años, los de la Convención de los Derechos del Niño» (UNICEF, 2014, p. 8)

Hablar en términos de derechos implica un reconocimiento como ciudadanos, como personas que tienen la capacidad de expresar sus intereses y tomar decisiones por cuestiones que les afecten.

Sujeto de derecho en términos de condiciones materiales y simbólicas de existencia, desplegando todas las potencialidades que un ser humano puede acceder.

Frigerio y Diker (2004) hablan de políticas de reconocimiento y no de conocimiento; en tanto uno conoce en la medida que puede reconocer al otro. No es lo mismo hablar de un sujeto conocido que de un sujeto reconocido. El primero supone un sujeto que es reproducido a diferencia del segundo que implica reconocerlo en su alteridad, un sujeto único que porta su propia historia.

En tanto el escenario escolar, a través de la conquista de derechos que imparte la ley de educación en su mandato de obligatoriedad requiere la aplicación de un conjunto de decisiones políticas que dejen de reproducir procesos de segmentación y den garantía de procesos de protección al pleno ejercicio de derechos para los adolescentes. Viscardi et. al (2023) señalan:

la vida cotidiana de cada escuela, de cada liceo, acontece en un horizonte cultural marcado por la segmentación que rompe el ideal de universalidad bajo el cual nació la institución. Los valores instaurados por la matriz vareliana y que conforman la esencia de este imaginario, símbolos de ciudadanía para nuestro Estado nación en ciernes y para la institucionalidad escolar emergente, se ven desafiados en la actualidad (p. 52).

Ese horizonte cultural también se encuentra impregnado por ser adolescente hoy, que dista del adulto e instala entre tantos otros conflictos como el generacional.

La cotidianidad de los centros educativos presenta distintos desencuentros y conflictos que operan en el debilitamiento de la cohesión social, en tanto transmisión de saber y de un acumulado cultural que termina afectando el traspaso de conocimiento de una generación a otra.

Skliar (2009) habla de:

la pérdida de una ficticia ilusión común del ser: la de dejar de ser aquello que se era y/o aquello que se quería ser y la de estar obligados a ser aquello que no se quisiera ser. Jóvenes, entonces, que desconocen los sentidos de la idea adultizada y adulterada de juventud; adultos que se obstinan en señalar la irresponsabilidad de esa juventud de la cual se dice que nada sabe, y por último, el saber de una juventud que está confinada siempre al exilio generacional. (p.7)

Este conflicto generacional deviene en una serie de ausencias, reflejadas en adolescentes que quedan al margen del sistema educativo; sobre esto es interesante el pensamiento de Deligny (2006), quien plantea que es imposible un trabajo educativo sin praxis de libertad, este planteo es retomado por el autor Planella en su texto *Fernand Deligny:*

*pedagogía y nomadismo en la educación de las «otras infancias»* (2012, p. 102), donde se señala que el autor remarca que «cada educador pueda creer en cada ser humano como capaz de remontar aquellas situaciones contrarias para que esto pueda darse», según Deligny no pueden haber niños y niñas encerrados ni dominados, se trata de liberar a los sujetos para que puedan tener vidas libres.

Plantea en su texto que, «educar “es crear este espacio donde el otro pueda crecer, equivocarse, soñar, rehusar, escoger... Educar no es someter, pero sí permitir. No es ser el modelo, pero sí el referente. No es una lección, pero sí un encuentro. Educar no es cerrar, es abrir”» (tal como se cita en Planella, 2012, p. 107).

A esto agrega, que la educación hay que llevarla adelante en contexto, pero para que esto pueda darse se debería tener el contexto presente. ¿Y qué significa tener el contexto presente?

Contextualizar implica tener en cuenta que la globalización enmarca la vida cotidiana de los barrios, de las comunidades, de las ciudades, de los países, de las instituciones, trastocando todos los ámbitos de la vida de sus habitantes. Esto genera cambios en su cultura, lo que implica el desafío de comprender las dinámicas sociales, políticas y económicas que atraviesan el mundo y cómo estas generan efectos en sus poblaciones interfiriendo en su desarrollo integral.

Tomando a Carballada (2013):

La realidad de las desigualdades sociales y los nuevos padecimientos nos interpela día a día en nuestra práctica cotidiana, y desde allí creamos, construimos, resolvemos, compartimos, aprendemos con el otro, en un espacio de diálogo y encuentro en el hacer, proceso al que tratamos de acompañar desde la reflexión (p. 10).

Los nuevos contextos se caracterizan por la agudización de la pobreza, la exclusión social, la desintegración, la fragmentación social, las crisis de identidades, la pérdida y ruptura de los vínculos y de los lazos sociales. Estamos ante la presencia de la heterogeneidad de lo

social que pone como evidencia nuevas problemáticas sociales, nuevos escenarios y nuevos contextos, lo cual requiere y desafía permanentemente nuestro pensar y ejercicio de la práctica educativa.

Freire (1992) toma la noción de texto y contexto y plantea que el conocimiento es construido en las relaciones entre el hombre y el mundo, que son relaciones de transformación en la medida que se realice una problematización crítica de esas relaciones (p. 36). En los procesos educativos se toman los contextos concretos, que son teóricos, y que tienen que ver con situaciones existenciales, experiencias de la vida cotidiana, producto de su cotidianidad; esto configura los contextos reales concretos, dado que son culturales e históricos: «Entonces hacen de esas situaciones experiencias y prácticas, objeto de conocimiento en la medida que se vuelven sobre ellas para “ad-mirar-las”» (Fonseca, 2015, p. 493).

Desde este lugar se desprenden reflexiones críticas sobre el condicionamiento de estos contextos reales. Freire (1992) plantea que el objeto ad-mirado o en su proceso de ad-miración mediatiza la reflexión de aquellos sujetos que se expresan y reflexionan sobre él. Tomarlo con mayor complejidad implicaría establecer en este contexto teórico una re-ad-miración, lo que implicaría un proceso teórico conceptual. Este proceso genera un movimiento del pensamiento real concreto del abstracto. «Ese movimiento no subtrae, sin embargo, los objetos de conocimiento de sus contextos reales concretos. Por el contrario, pasa a comprenderlos desde las totalidades que los contiene y que lo significan y lo transforman» (Fonseca, 2015, p. 494).

Freire (2008) agrega:

partiendo del contexto teórico y tomando distancia de nuestra práctica, desentrañar de ella su propio saber, la ciencia en la que se funda. En otras palabras, cómo desde el contexto teórico «tomamos distancia» de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser (p. 129).

Desde esta perspectiva se hace imposible poder ejercer la práctica sin pensarla, lo que implica que la tarea cotidiana en instituciones educativas requiera de un proceso de análisis que permita contextualizar a las adolescencias y sus familias, desde sus experiencias de la vida cotidiana e implica romper con la cultura homogeneizante que coloca a cada otro en un estigma comparativo. Supone que al «no respetar el contexto de la práctica que explica la manera como se practica, de la que resulta el saber de la propia práctica; desconocer que el discurso teórico, por más correcto que sea, no puede superponerse al saber generado en la práctica de otro contexto» (p. 129).

En relación con esto último, el autor toma la noción de praxis, es decir el contexto del *quehacer* en el marco de la práctica y la teoría pudiendo establecer una vinculación sobre lo planteado al comienzo de este apartado sobre la praxis de libertad, planteada por Deligny (2006).

### **2.3.2. Desde esta perspectiva liberadora ¿es posible acoger la diferencia?**

La idea de margen viene asociada a aquello que queda fuera del límite, aquello que quedaría en blanco, sin rellenar, aquello que estaría por fuera de los «*códigos*» institucionales.

Las tensiones instaladas en las formas de convivir en los centros educativos se expresan en las visiones que debe tener un «alumnado» y que generan distancia entre el mundo configurado por los actores institucionales y el mundo configurado por los estudiantes, distancia de orden cultural, impregnada en un conjunto de valores que los centros educativos sostienen y que en su defensa colocan al otro en la dificultad para aprender.

Estas resistencias institucionales configuran una serie de categorías que naturalizan formas de exclusión, volviéndose algunos invisibles para otros. Según Viscardi et. al (2023):

Repetición y desafiliación van de la mano y parecen funcionales a un orden en el que el exceso de plazas resulta un problema. Se espera la llegada de los primeros recesos para que, del liceo, por ejemplo, se ausenten , —los que no trabajan—; para que liberen plazas,

descongestionen el tránsito, faciliten la labor. Nadie los reclama, nadie los busca. Tuvieron la oportunidad de entrar y no permanecieron (p. 57).

Estos esperables van de la mano con ideas de «disrupciones» o comportamientos «anormales» que son colocados en la adolescencia y de los cuales se parte: que la tarea educativa no supone este tipo de abordajes, por lo que la resolución pasa por una serie de especialistas con capacidad de resolverlo. «Los problemas y patologías psicosociales configuran un mar de desvíos que permiten —en la ruptura que imponen— delimitar lo normal y lo esperable, configurando los límites de la anormalidad» (p. 58).

Esta lógica cargada de elementos normativos y valorativos sobre un estudiantado que posee distancia en relación a lo esperado y que es portador de un conjunto de «déficits» no hace más que agudizar los problemas que se pretenden resolver.

Podemos decir, como señala Terigi. F (2006, p. 198) que la forma escolar que se ha mantenido por más de un siglo en los principios y en la organización, y que ha sustentado patrones normativos y espacios temporales, se ha visto interrumpida por otras formas escolares que aparecen para alterar lo instituido. En este orden, y en palabras de Frigerio y Diker (2010) cabe destacar que:

no hay educación sin alteraciones. Admitir que los saberes se alteran es antes que nada, reconocernos como sujetos alterables, alterados por el otro y, a la vez, admitir que es en esa alteración donde reside quizás la única posibilidad de saber (algo) (p. 8).

Los centros educativos han tenido que enfrentarse con nuevas formas de ser habitados, con nuevas representaciones y con nuevos sentidos que han puesto de manifiesto la necesidad de nuevas prácticas. Muchas veces se visualiza la dificultad que se pone en el imaginario y que termina invisibilizando a adolescentes adjudicándose atributos que corresponden a escenarios sociales o institucionales en los que se encuentran inmersos.

Reguillo Cruz (2000) plantea que:

existen clasificaciones que se expandieron rápidamente y se visibilizaron a cierto tipo de jóvenes [...] cuando sus conductas, manifestaciones y expresiones entraron en conflicto con el orden establecido y desbordaron el modelo de juventud que la modernidad occidental en su «versión» latinoamericana les tenía reservado (p. 21).

Frigerio (2016) agrega:

Nos referimos, [...] a aquellos a quienes se confina, o podríamos decir, a los que se les asigna residencia al borde o aún más allá de las fronteras que trazan el límite (siempre político, social y cultural) entre un adentro (presentado como el «buen lugar», donde es bueno «tener un sitio», lugar de ciudadanía plena) y un afuera (próximo a la intemperie, o directamente descampado, donde trona la intensión des-subjetivante de numerosas políticas, allí donde la ciudadanía es solo una formulación sin performatividad, donde es necesario recurrir a la dudosa estrategia de auto-declararse o someterse a la encuesta social que lo adjetive como pobre, vulnerable, miserable, para tener acceso a los derechos que los ciudadanos plenos poseen sin que ningún estudio de caso, ninguna encuesta social, nadie haga mediar clasificación alguna), un afuera del que es difícil regresar (pp. 27-28).

A lo largo de la historia se ha pensado que la educación podía transformar a aquellos sujetos que se encontraban al margen en «*personas de bien*», «*civilizados*», asumiendo aquella idea de que lo bárbaro es pasible de educabilidad. Entonces todo aquello que escapaba a la «*normalidad*» podía ser «*reeducado*». De esta manera la educación moral se orientaba a la regulación de los sujetos creando la categoría de semejante como utopía universal. Es así que el afán de «*educar*» se entrelaza en el desprecio por el otro junto con la caridad y la filantropía.

Desde esta lógica se han construido categorías que ubican a estas adolescencias sobre los márgenes, por el lugar en el que les tocó nacer o les tocó ocupar, generando así

representaciones sociales que terminan convirtiéndose en un sistema de creencias. Esta forma de ubicar al otro y de esa manera definir lo que el otro esencialmente nos conduce a un acto de etiquetamiento y estigmatización, definido por Goffman (1999) como, «Un estigma es un atributo profundamente desacreditador que posee un individuo, que tiñe el conjunto de atributo que tiene una persona, estigmatiza a su poseedor y reafirma la normalidad de quien no lo posee» (tal como se cita en Ferronato, 2012, p. 114).

Estas representaciones binarias no hacen más que separar y distinguir para organizar individuos y grupos, les otorga un valor positivo o negativo en desmedro del otro.

La forma hegemónica de representar a las adolescencias como «normales», ideales o en contraposición como «marginales» o en «riesgo» que reproduce la institución educativa deriva en la instalación de prácticas que se centran en la peligrosidad y en el riesgo como estrategias para «evitarlos». La institución educativa en su posición desubjetivante, se ubica en un lugar de impotencia, de no poder hacer nada frente a lo que se presenta. estarían frente a una «impotencia enunciativa» asociada a la «desubjetivación de la tarea de enseñar» (Duschasky y Corea, 2002). La institución educativa es habitada por un modo que se encuentra marcado por la imposibilidad, en tanto asume una posición de quedar a merced de lo que allí acontezca, despojándola de toda posición de decisión y de responsabilidad.

Skliar (2002) sostiene que:

La cultura como intimación al hospedaje del otro hace de sí misma y de su hospedaje lugares, espacios, esencialmente coloniales. Coloniales en el sentido de una ley que, bajo una apariencia igualitaria, universal de pluralización del yo y/o de albergue de la diversidad, acaba por imponer la fuerza y la «generosidad» de la lengua de la mismidad (p. 91)

Plantea que el problema se instala en la necesidad del otro para la mismidad. En la medida que yo veo a otro en términos comparativos a mí, a mi orden, mi normalidad. El otro en

términos de utilización y necesidad que hace y rehace la mismidad. Hablar de la pérdida de ese mapa implica perder lo habitual, la mismidad ocupa el centro, corriendo hacia afuera sus fronteras, depositando allí todo lo que suponga periferia, borde, marginal: «Y la periferia, los bordes, lo marginal, cuya única razón de su existencia debería ser pugnar para entrar, para estar en el centro, para ocuparlo y así ser, finalmente como los demás» (p. 88).

La mismidad como centro expulsa, vigila, controla y castiga al otro, conduciendo hacia los bordes, defendiendo al mismo tiempo lo bondadoso y perfecto que tiene su centralidad.

Bajo los marcos de la obligatoriedad para la EM y al no tener los efectos que quiere producir, se da cuenta de estar ante la presencia de un no reconocimiento del semejante, en palabras de Frigerio (2018), de poblaciones jóvenes que transitan EM y otros que van quedando en el camino, que logran ingresar al sistema, pero por determinadas circunstancias van quedando al margen.

Como plantean Martinis y Falkin (2014), «la imposibilidad de seguir sosteniendo el orden simbólico tradicional, sin que ello implique ningún nivel de cuestionamiento de las prácticas» (p. 37).

Supone volver a pensar sobre la imposibilidad subjetiva de hacer algo con lo que se presenta, que produzca una posición de enunciación que genera búsquedas de una posibilidad de ser en el margen de un no poder.

Si nos detenemos en el sujeto de la educación, tradicionalmente estaba pensado para jóvenes de determinado sector social, donde el pasaje por la EM tenía un objetivo final, que era la formación para la inclusión en un nivel terciario.

Hoy se enfrenta al desafío de poder combinar el adolescente tradicionalmente pensado con aquellos que son portadores de otras sensibilidades. En palabras de Rebellato (1997) el «florecimiento de las diferencias».

## Capítulo 3— Acerca de la necesidad del acompañamiento educativo

### 3.1. Aproximación a la categoría de necesidad

Es reconocido que el ser humano a lo largo de la historia se ha enfrentado a una continua superación de obstáculos. La satisfacción de necesidades se ha presentado en continuo movimiento y abierta al subjetivismo que ha estado atravesado por las transformaciones en la sociedad bajo la permanente emergencia de los valores culturales de cada contexto sociohistórico, que no solo establecen nuevos desafíos y que se hace necesario a partir de la construcción de nuevos problemas.

Las nuevas relaciones de producción incidieron en el proceso cambiante que implica nuevos requerimientos para la reproducción del modelo económico y generaron las condiciones para el surgimiento de nuevas problemáticas dándose nuevas formas de acceso a las necesidades humanas, por lo tanto, a las necesidades de siempre, aparecen otras nuevas formas sociales. Las nuevas condiciones dadas ante el cambio social, que son recurrentes respecto de las necesidades, es decir, más que generar nuevas necesidades, las reproducen, estableciendo escenarios que precisan distintas maneras de satisfacer las necesidades humanas (Martínez, 1997).

La autora Agnes Heller (1996) establece una tipología de las necesidades basada en un estudio que realiza en su publicación «una revisión de las teorías de necesidades» donde las contextualiza en el marco de la estructura del sistema capitalista.

Partiendo de la pregunta «¿se puede hablar de necesidades verdaderas y de necesidades falsas?» realiza un análisis a partir de tres aspectos (ontológico, ético y político) que expone por separado.

En cuanto al aspecto ontológico, la autora plantea que la categoría de verdadero y falso que se aplica a las necesidades implica confrontación entre aquellas denominadas reales e

irreales. Siguiendo esta idea, la autora plantea que las necesidades conscientes de la sociedad no pueden ser consideradas reales, dado que derivan del fetichismo del ser social o de la manipulación de las necesidades. Si los individuos las logran considerar relevantes y van tras su satisfacción, alcanzan el nivel de conciencia correcta entonces las necesidades imaginarias serían reemplazadas por aquellas reales.

En esta formulación, la autora plantea que tiene carencias teóricas, dado que el analista queda por fuera de la realidad (Heller, 1996):

Sólo se puede distinguir entre las necesidades reales y las imaginarias asumiendo que se conoce cuáles son las reales, las verdaderas. Cuando la no realidad de las necesidades es explicada mediante la teoría de la manipulación, el conocimiento del teórico que realiza el juicio sólo puede tener su origen en el hecho de que su conciencia no ha sido fetichizada, de que es la conciencia correcta (p. 58).

Sostiene que todas aquellas afirmaciones basadas en la teoría fetichista de necesidades verdaderas y falsas dan por sentado el posicionamiento de personas que juzgan más allá de un conocimiento de la realidad social. Además de tener un riesgo teórico, este concepto de verdaderas y falsas necesidades tiene un peligro práctico, dado que deja de ser un teórico que está aislado, sino que se impone en un sistema de instituciones sociales a las que se les otorga el derecho de distinguir entre necesidades reales de las imaginarias generando una dictadura de las necesidades. Agrega que la sola estructura de poder permitirá las satisfacciones de solo aquellas necesidades tomadas como reales, sin producir ninguna satisfacción de otras y oprimiendo cualquier aspiración de satisfacción a estas.

Dividir las necesidades en verdaderas y falsas no solo implica denegar reconocimiento a necesidades consideradas irreales, sino que significa también que la demanda de satisfacción es irrelevante. Los defensores del concepto de verdaderas y falsas necesidades creen que las necesidades irreales no han de ser satisfechas. Es

precisamente este tipo de argumentación el que se halla en toda dictadura cuando decide sobre las dictaduras del pueblo (p. 60).

Diferentes a como se satisfacían en períodos históricos anteriores o culturas menos occidentalizadas, las nuevas relaciones de producción y su naturaleza inciden en las condiciones cambiantes que nos hacen pensar en nuevas necesidades, cuando en realidad se trata de los nuevos requerimientos necesarios para la reproducción del modelo económico. La división social del trabajo y el sentido asignado a las innovaciones tecnológicas crean las condiciones ineludibles, inducidas muchas veces por dependencia de otras, que hacen surgir nuevas problemáticas y formas de acceder a las necesidades humanas, a la misma vez que despejan el camino para una conciencia del deseo ilimitado.

En cuanto al aspecto ético plantea que la conclusión de que todas las necesidades reales han de ser reconocidas no toma en cuenta el «problema del juicio moral» (p. 62).

Tal aspecto que divide entre necesidades «verdaderas» y «falsas» ya no tomará la distinción entre «reales» e «imaginarias» sino entre aquellas necesidades «buenas» y «malas» como afirma Heller (1996): «Si también hubiéramos de descartar la última diferenciación, deberíamos presuponer que todo aquello que es real es al mismo tiempo bueno en términos éticos, o al menos indiferentes en términos de valor y de ninguna manera moralmente condenable» (p. 62).

Este problema para la autora no es sostenible dado que manifiesta que si todas las necesidades son reconocidas, sin ningún tipo de restricción moral, entonces se podría tomar que la necesidad de explotar u oprimir a otro ser humano debería ser reconocida y al mismo tiempo satisfecha.

«La inconsistencia central de equiparar “bueno” con “real” deviene ahora clara. Sin la división de las necesidades “buenas” y “malas”, el reconocimiento y la satisfacción de todas las necesidades es irrealizable prácticamente. Al mismo tiempo, las necesidades malas no han de

ser reconocidas ni satisfechas. Por tanto, la demanda a favor del reconocimiento y satisfacción de todas las necesidades es insostenible teóricamente» (p. 63).

Parte desde un supuesto en donde las necesidades ya han sido divididas entre «buenas» y «malas» en todos los sistemas sociales, esto quedaría sujeto a lo que cada cultura pueda tomar como bueno o malo moralmente, dejando algunas sin reconocimiento u otras tomadas en forma como pecado o mal accionar. La autora agrega que en la evolución de la sociedad burguesa la división entre buenas y malas acciones se hizo más cuestionable, pero a la vez con menor visibilidad de la cualidad concreta de las necesidades.

Por su parte en el aspecto político desarrolla que hasta aquí la discusión se ha centrado en dos tipos de interpretación, por un lado, en la división entre «verdaderas» y «falsas» necesidades y por otro aquellas que las contempla como «buenas» o «malas». En este recorrido la autora plantea como más acertado el reconocimiento de todas las necesidades con excepción de aquellas consideradas excluidas. Este reconocimiento de todas las necesidades se plantea en términos de igual reconocimiento de todas ellas, dado que si la satisfacción depende de la categorización de «mejores» o «menos buenas» implicaría considerar su realidad.

La demanda de satisfacción de aquellas necesidades evaluadas como «menos buenas» pudiera no ser seriamente reconocida, y el debate acerca de las prioridades degradado a falso debate, y ni siquiera la discusión relativa del debate podría llegar a un consenso, puesto que los promotores de las necesidades degradadas presuntamente como «menos buenas» podrían retirarse del acuerdo. Mediante un rodeo, llegaríamos de nuevo a la dictadura sobre las necesidades (p. 68).

Agrega que el planteo que ha de realizarse no es la existencia de opciones, dado que siempre han existido, sino en que estas no desarrollen una serie consecutiva de necesidades. Preguntarnos si es más importante la necesidad de comida ante la de una actividad creativa

reduciría el debate a que carezca de sentido, dado que todas las necesidades aparecen en los diferentes aspectos de la vida y de la actividad del ser humano.

Este sistema de preferencia, que no ordena las necesidades, refiere a la conformación de un sistema de necesidades; optar frente a este sistema implicaría considerar la preferencia de algunas formas de vida frente a otras.

Plantea que influir sobre el sistema de necesidades genera una forma real y una forma falsa de satisfacción. Esta pseudo-forma, según la autora, consiste en la imputación de las necesidades.

La imputación de necesidades significa que uno adscribe a las personas o grupos de personas de las que ellos no son conscientes como tales necesidades suyas. Esto puede tener lugar de dos formas, primero poniendo en duda el hecho de que las necesidades que la persona busca satisfacer sean necesidades reales, necesidades auténticas; segundo, verbalizando la presunción de que la gente tiene otras necesidades, además de las que no son conscientes (pero que —si fueran conscientes de ellas— su sistema de necesidades diferiría de las presentes) (p. 70).

Hasta aquí Heller (1996) ha partido del presupuesto de que solo cuando la persona es consciente de la necesidad, esta puede ser considerada , pero instala la interrogante si la forma y la consciencia de la necesidad pueden llegar a ser homogéneos.

Ante esto toma el planteo de Sartre, quien distingue sobre diferentes formas de conciencia de las necesidades. Según este autor existen necesidades en tanto *manque* (deficiencia) y como *project* (proyecto). En la primera se refiere a la conciencia de la *existencia de la necesidad* y la segunda a la *conciencia de las formas de satisfacción*, seguido de la actividad consciente que llevará a su satisfacción:

Uno podría preguntar por qué no aparece tal conciencia y tal forma de actividad. [...] La razón de ello es que faltan objetivaciones, los fines y las instituciones sociales que podrían

guiar la satisfacción de la necesidad, [...] que podrían transformarla desde la deficiencia (manque) al plan (proyect) (p. 72).

Solo a partir del proceso de objetivación que puedan llevar adelante instituciones como la vida social misma, podría devenir la transformación de las necesidades.

En este recorrido la Heller. A plantea como premisa una alternativa: las necesidades radicales, desde donde se logra alcanzar la relevancia social de todo lo analizado teóricamente hasta el momento. Tomando a Marx (1996) plantea que solo el posicionamiento de necesidades radicales permite trascender aquellas sociedades basadas en la subordinación y la jerarquía. Según Marx se trata de personas que son conscientes de sus necesidades, las cuales no pueden ser satisfechas en la sociedad donde esas necesidades fueron formuladas. Trascender esa sociedad, implicaría la conformación de la «sociedad de los productores asociados» donde se alejan de construcciones especulativas y se generan fuerzas progresivas, que a su vez generan precondiciones sociales que les permiten satisfacer sus necesidades radicales en permanente lucha con la opresión y explotación (p. 76).

La autora agrega que los movimientos que han estado organizados y centralizados en torno a las necesidades radicales han sido grupos minoritarios, pero sin embargo, siempre han sostenido sus propósitos de trascender posiciones de subordinación y jerarquía y han representado una serie de valores y necesidades de la humanidad. Ante esto continua planteando que si al asumir que el reconocimiento y satisfacción de todas las necesidades solo puede llevarse a cabo con la transcendencia de sociedades basadas en la subordinación y jerarquización, implicaría considerar que

el reconocimiento de todas las necesidades humanas es también una demanda radical.

Adscribir necesidades radicales a toda la humanidad no es, por tanto, necesariamente ideológico, lo que no significa que no pueda devenir ideológico. Deviene ideológico cuando las necesidades no radicales o los sistemas de necesidades que no están

ordenados en torno a necesidades radicales son declarados por medio de él “falsos” o “irreales”. Más aún devienen ideológicos si se tornan contra la precondition de su existencia, el estado legal democrático (p. 77).

Un rasgo que es común en las necesidades radicales es la exclusión en su sistema de cualquier forma de opresión del individuo como mero medio para otro. Para lograr el alcance de las necesidades radicales no se debe ir en contra de la voluntad de la gente, ya que allí se perdería el concepto de radicalidad.

La posibilidad de ejercer influencia en los sistemas alternativos de necesidad es creando objetivaciones e instituciones tales que incluyan contra-alternativas de las existentes y que garanticen por tanto la posibilidad de que necesidades existentes como mera *manque* devengan *projects*. [...] Ha de defender, por tanto, la abolición gradual de la manipulación y la división social del poder. Dentro de este entramado todas las necesidades —también las radicales— pueden aparecer como iguales, con las objetivaciones (objetos, instituciones) que satisfacen necesidades siendo conmensurables con diversas formas de vida alternativas (p. 79).

Pensando en términos de coexistencia la autora plantea la posibilidad de criticar determinados sistemas de necesidades a través de lo que ella denomina vida pública, alejado del carácter coercitivo de la crítica, ubica la norma no como el rechazo a satisfacer necesidades sino como una forma de apelación a los otros, en tanto estos a través de la norma puedan tomar conciencia de la insatisfacción de las necesidades propias como ajenas.

Ni tampoco el Estado democráticamente pluralista y su sistema de instituciones pueden ser la fuente para la elaboración de nuevos sistemas de necesidades y nuevas formas de vida. [...] Sólo puede establecer una estructura para todo esto. Eliminar las necesidades que hacen de un individuo un mero medio para otro es un proceso de larga duración; es

la democracia como trabajo. La tendencia de este trabajo es hacer posible para todos los individuos el participar de decisiones sociales y descentralizar el poder» (p. 81).

Para poder alcanzar la transformación en las formas de vida, las opciones de las necesidades, así como la crítica de las ellas requiere de la formación de la coexistencia social. Para esto se hace necesario la educación tanto individual como comunal, y es posible cuando el Estado y las instituciones que lo conforman reciben retroalimentación de las necesidades ya transformadas. Esto presupone que los nuevos cambios también necesitan de nuevas objetivaciones, dado que cuanto más se objetivizan las necesidades, mayor será la posibilidad de satisfacerlas.

Continuando con su análisis establece una diferenciación entre las necesidades y los deseos. Plantea que los deseos son expresados directa o indirectamente desde la relación emocional y subjetiva con las necesidades, en cambio, estas últimas son comprendidas en un concepto general. Las necesidades sociopolíticas o «carencias» permiten describir una clase de necesidad que la sociedad atribuye a sus miembros o a algunos de ellos, interpretándolas y determinándolas de ambas formas.

Hasta el momento ha diferenciado tres aspectos «el de las necesidades en cuanto tales, el de la relación subjetivo-psicológica con las necesidades y la relación atribuida con las necesidades» (p. 86).

Considerando las necesidades sociopolíticas como abstracciones, en la medida que conforman ciertos tipos de necesidades, se hacen plausibles de colocar necesidades parecidas en un mismo grupo creando «una identidad libre de diferencias» (p. 87).

Sobre esto resulta pertinente citar lo que la autora plantea:

La diferencia se identifica diferenciando un tipo de diferencia como identidad de las demás diferencias como no identidades. Este movimiento dual tiene lugar cada vez que las necesidades son atribuidas o asignadas. La asignación o atribución va siempre

acompañada de un tipo de relocación, de redefinición y de reagrupación de las diferencias en identidades. Desde el punto de vista del proceso reproductivo de distribución de necesidades, no se considera a los hombres y mujeres como portadores de necesidades en general, ni como portadores del sistema concreto y único de necesidades, sino como algo entre medias: como portadores de ciertos tipos de necesidades, de tales y tales grupos de necesidades. La distribución de las necesidades es compleja, porque la sociedad necesita distribuir a un tiempo los tipos (clases) de necesidades y los que las satisface. Lo que las satisface también está tipificado y es abstracto, y las dos abstracciones se relacionan normalmente entre sí (p. 87).

El movimiento de carácter revolucionario que plantea implicaría una transformación total de la sociedad en donde hombres y mujeres van reestructurando sus sistemas de necesidades y valores sobre ejes cualitativos y radicales, conformando así nuevos modos de vida. También se ha de aclarar que hasta el momento la sociedad no ha experimentado en términos históricos una revolución de los modos de vida en simultánea con una revolución consciente de la sociedad en términos económicos, políticos y culturales.

Continuando con la conceptualización de necesidad Krmpotic. S (2020) coloca en su texto dicho concepto a partir de dos dimensiones. Por un lado, el papel que este concepto jugó en la concepción de ciudadanía ampliada bajo la incorporación durante la segunda mitad del siglo XX de los derechos sociales, económicos y políticos, que en la actualidad se encuentra restringida por la problemática de la exclusión social y el flujo migratorio que vuelven a colocar la discusión de los criterios de la plena pertenencia.

Con respecto a la relación de necesidad y etnicidad, la tensión se instala en las necesidades básicas de un ciudadano esperado y la transformación en los modos de vida, que implica el reconocimiento de la diversidad cultural.

Si el sujeto era portador de necesidades que satisfacía vía la familia y las redes próximas, el mercado o mediante la cobertura estatal, ahora la prevención del riesgo, por un lado, reemplaza el alivio de las necesidades del individuo o grupo por las responsabilidades en el manejo del riesgo donde cada uno debe ejercitar una elección informada ante las decisiones que toma, y asumir para evitar nuevos y mayores riesgos. [...] en lugar de de personas con necesidades se define que hay sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas, movilizand o mecanismos de tutela (jurídica), garantía y responsabilidad de particulares y siempre de última instancia estatal (p. 10).

Ordena la problematización del concepto de necesidad en tres momentos. En un primer momento habla de la necesidad como contingencia, la cual cobra noción a partir del desarrollo del Estado moderno, dado que la sociedad insatisfecha es contingencia inicial para acompañar las nuevas redefiniciones de la condición humana, alejando así cualquier condición que predetermina donde nacemos, qué condiciones sociales tenemos y que oportunidades para nuestro desarrollo, dado que es depositario en el propio individuo sus posibilidades, asumiendo así que todo es posible. Desde este lugar el contexto se vuelve contingente, de modo que a partir de un ejercicio de autodeterminación se enfrenta a sus necesidades del contexto y modifica su destino.

Esta perspectiva de la contingencia fue llevando a una serie de acuerdos sociales que transformaron la contingencia en necesidad e instalaron en las instituciones fines para poder materializar mecanismos y modos de satisfacción. Esta condición fue necesaria para el avance del conocimiento científico, la tecnificación e industrialización y conformó así sociedades de derecho, en tanto se fue construyendo un horizonte igualitario basado en la participación y en la expansión de prácticas democráticas.

Ante este avance, poner nombre autora plantea,

la conciencia es pieza clave en este andamiaje conceptual: la conciencia es básicamente la conciencia de la necesidad (contingente), ya sea de la necesidad de la naturaleza (que condiciona y al principio se enfrenta al hombre como un poder extraño, omnipotente e inexpugnable en sintonía con la noción de progreso), como de la necesidad de los otros (en el origen de la conciencia gregaria); de modo que la relación con el medio supone una constante transformación (p. 10).

En un segundo momento habla de la necesidad como verbo o sustantivo, que coloca al sujeto en términos verbales como racional y deseante, y la necesidad en tanto sustantivo como objetivada, externalizando los objetos a partir de determinadas cualidades que según las mediciones del mercado a través de la publicidad estipulan una escala de satisfacción para una serie de usuarios promedio a partir de algunas categorías económicas, de género y etarias.

Desde esta lógica, «el Estado asume también similar lógica mercado-intensiva (ahora monetizado a través de transferencias) complementando lo que cada ciudadano puede resolver de forma autónoma sea en la red social próxima (familia y entorno inmediato) o a través de su condición de consumidor en los distintos mercados disponibles» (p. 11).

Sustantivar las necesidades implica un proceso de atribución en donde no son las personas que pueden dar cuenta de su insatisfacción a partir de las experiencias vividas, sino que sus necesidades quedan determinadas y asumen existencia a partir de conceptualizaciones realizadas por expertos, instalando así una dependencia entre los portadores de necesidad y los que las identifican y elaboran soluciones. «La pobreza fue modernizada y la administración tradujo pobreza de una experiencia a una medida en escala de necesidad. [...] cuanto más valoraciones en un rango conllevará a nuevas discriminaciones» (p. 12).

Desde este lugar el lenguaje para explicar las necesidades se fue deteriorando a favor de una concepción burocrática que termina ubicando en un contexto institucional las situaciones más íntimas de los sujetos.

En un tercer y último momento habla de la dialéctica de la mente colonizada, llevando a una revisión sobre la relación colonial (en tanto lógicas occidentales), en donde las necesidades son relativizadas en sectores minoritarios con un fuerte valor intercultural y de diversidad sociocultural.

Plantea la necesidad de superar los horizontes marcados por la sociedad colonizada a fin de resentir o admirar el «supuesto occidente» que termina colocando, sobre todo a las nuevas generaciones los riesgos de construir una identidad subordinada en términos coloniales, no solo desde su matriz política, sino desde su relación social, constituyéndose así una mentalidad autoritaria y discriminatoria.

Enfoques culturalmente relevantes sobre las necesidades, la acción política y profesional sobrepasan entonces la lectura ideologizada sobre los valores negativos de unos y de otros, de lo auténtico por esencia vs. lo híbrido/mestizo colonizado, para dar cuenta al menos de una realidad tridimensional, fluida y dinámica: universalista - particularista, tradición-presentes, dominantes-minorías» (p. 13)

Estos posicionamientos en cuanto al concepto de necesidad han operado como parte del sistema jurídico, político y social de integración social basado en un lenguaje de derechos.

Lenguaje que ha sido tomado y adquirido en el diseño de las políticas educativas y que han sido traslucidos en sus diferentes formas prácticas de ejecución.

### **3.2. Acerca del concepto de necesidad en los ámbitos educativos**

Leslabay (2010) plantea que la educación ha sido inherente a todo grupo humano, donde cada forma organizativa de la sociedad ha portado modelos más o menos rígidos, condiciones más o menos estructuradas de la forma de transmitir la cultura a los grupos humanos, así como sus normas, valores, sus prácticas y los sentidos y significados otorgados al mundo. Desde este lugar se han buscado en todo proceso educativo formas de trascender los individuos y los

colectivos, quedando en los adultos la consideración de lo valioso e indispensable que permita el efecto social. Los adultos disponen de ciertas ideas, valores y prácticas en las generaciones más jóvenes y las colocan como necesarias, en relación a la representación social que ellos mismos fueron construyendo, acerca de aquello considerado legítimo y deseable. «De idéntica manera se anticipan los «antivalores», ideas y prácticas indeseables que es necesario suprimir o reprimir en las capas de niños y jóvenes de la sociedad» (p. 233).

La autora plantea que en este proceso se van seleccionando y jerarquizando algunas representaciones en detrimento de otras, las cuales están condicionadas por configuraciones históricas de acuerdo a la visión instalada en los diferentes momentos políticos, económicos, culturales y religiosos, «está limitado por el sector de la capa adulta de la sociedad que cuenta con las estrategias e instrumentos, y con el poder para decidir, finalmente, qué representaciones son consideradas legítimas por toda la sociedad, aunque no toda la sociedad haya participado de igual modo o con el mismo nivel de determinación en la toma de decisiones ni en los mecanismos de elaboración» (p. 234)

En este sentido el sistema educativo asume formas de organización reproduciendo categorías de necesidad constituidas y las formas para su satisfacción.

### **3.2.1. La necesidad de la escuela**

La creación de la escuela en su calidad de heredera del orden occidental ha naturalizado lo escolar en el terreno de la universalidad y la atemporalidad, en tanto proyecto que impulsó un modelo social racional, regular y exacto formulando así una equidad en el orden objetivo de la naturaleza y el orden social (p. 234).

La necesidad de construir un modelo civilizatorio ubicó a la escuela en la producción de un orden mental que fuera acorde con el orden social y en esta línea surgen definiciones en torno a la infancia y adolescencia condicionando así todo aquello referido a la necesidad educativa y sus modos de satisfacerla. Leslabay (2010) observa:

Se asiste a la emergencia de un espacio específico para la educación y al surgimiento de un cuerpo de especialistas que formulan conceptos teóricos acerca de la infancia y de las técnicas e instrumentos idóneos para la enseñanza. El campo difuso de la educación se transforma con el arribo de elaborados tratados de pedagogía que desplazan, paulatina pero inexorablemente, a las formas y organizaciones medievales de transmisión del acervo cultural (y si permanecen, lo hacen funcionales al orden moderno (p. 237).

Resulta interesante compartir la síntesis dada a través del siguiente cuadro, donde se representan las correlaciones dadas entre necesidad-satisfactor que instituyó el patrimonio y la herencia en la escuela durante los siglos XIV a XIX.

TABLA 4. Correlación Necesidad -satisfactor. Escuela (S.XIV-XIX)

| Necesidades/ Valores (patrimonio)                                                                                                          | Satisfactor                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maleabilidad del niño.<br>Percepción del infante como carente: débil, vulnerable y dependiente.<br>Percepción del infante como posibilidad | Definición psico-socio-biológica y moral de infancia, adolescencia y juventud.<br>Manipulación de generaciones jóvenes                            |
| Disciplina<br>Orden<br>Obediencia. Docilidad.<br>Sumisión<br>Protección/Aislamiento                                                        | Espacio cerrado<br>Control y dominio<br>Organización Rigurosa                                                                                     |
| Selección y graduación de los «contenidos legítimos»<br>Método<br>Estratificación «natural de la sociedad»                                 | Cuerpo de especialista (campo de la pedagogía y la didáctica)<br>Distintos tipos de escuela: oferta asimétrica según pertenencia de clases social |
| Espíritu de cálculo<br>Distribución de funciones según lugar social a ocupar.                                                              | Organización rígida de tiempo y espacio<br>Distribución diferenciada de tareas y funciones.<br>Programación exhaustiva del trabajo escolar.       |
| La propiedad deriva del trabajo<br>Éxito, mérito personal                                                                                  | Competitividad<br>Cultura del esfuerzo                                                                                                            |
| Error y vulgaridad de la cultura popular.<br>Depreciación de los saber prácticos                                                           | Imposición de la cultura académica y letrada (científica)<br>Estimación de los saberes prácticos                                                  |
| Asimilabilidad («nosotros») Inasimilabilidad (los «otros»)                                                                                 | Naturalización de diferencias culturales.<br>Autopercepción definida desde patrones de clase, étnicos, culturales y de género                     |

Fuente: Leslabay (2010, pp. 248-249)

Desde este planteo la autora se introduce en las transformaciones que operaron en la escuela pública y obligatoria en su carácter de «patrimonio» a mediados del siglo XIX a partir de la conformación del capitalismo industrial en la consolidación de los Estados nación, el fortalecimiento de la burguesía y la constitución de nuevos herederos conformados desde la escuela pública.

La conformación de la escuela obligatoria pasó a ser parte de un hecho «normal y natural» llevando a la ciudadanía a no dudar de ello y estableciendo así una redundancia entre educación y escuela.

Desde la comprensión de la lógica que subyace a la obligatoriedad escolar, la autora (2013) propone comprender a partir de las bases socio-históricas el reconocimiento social y la valoración de dicha institución.

Coloca tres cuestiones donde la escuela trama su expansión, por un lado acepta la convergencia entre el control político y el control de la educación; por otro, asume la existencia de una ecuación que plantea la equidad entre la «niñez igual al potencial fuerza de trabajo o gerenciar la infancia»; y por último advierte sobre el riesgo de la involución degenerativa de la empresa civilizatoria (p. 250).

La primera cuestión tiene relación con la lucha de clase, las expresiones marcadas por la cuestión social se colocan en términos de preocupación. El crecimiento dado por la lucha obrera a través del crecimiento de las asociaciones obreras y conformación de sindicatos se torna preocupante por lo que hace necesarios la implementación de estrategias que recuperen el orden social. Desde los Estados se despliegan una serie de medidas tendientes a la pacificación desplegando una serie de medidas en cuanto a la limitación de la jornada laboral, incrementos salariales, regulación del trabajo infantil como garantías de estabilidad. «La instrucción de los hijos de los trabajadores se erige a los ojos de los gobernantes, como una oportunidad inestimable para moralizar e integrar al nuevo orden social a los trabajadores del futuro» (p. 250).

La segunda cuestión se vincula con la relación que se establece entre la infancia, la fuerza de trabajo y la gestión de la infancia, la autora incorpora los aportes de la psicología y la pedagogía centrales para definir la nueva condición de las infancias.

La proclamación de la escuela obligatoria posibilita en la medida en que genera un reflejo de la escuela liberadora para los niños de las clases obreras. A través de este espacio socializador de aparato ideológico se legitima el estado burgués potenciando el poder de los nuevos grupos hegemónicos. En este contexto

los aportes de la psicología, especialmente de la psicología evolutiva, ponen estadios sucesivos caracterizados por la presencia de ciertas capacidades lógicas y psicológicas que se pretenden universales y encarnados en un “niño universal y normal” por encima de cualquier condicionamiento social, cultural e histórico. La pedagogía [...], se verá potenciada por el ingreso de la psicología al campo educativo, en cuyo nombre se compaginan grupos de clase, reglamentos, programas y didácticas (p. 251).

Se despliega de esta manera toda una serie de satisfactores para unas necesidades colocando al niño según su edad, sus intereses y posibilidades. «Necesidades que se irán complejizando “naturalmente” y por acción de la enseñanza en un devenir evolutivo desde un estado primitivo hacia el estado superior de la civilización humana» (p. 251).

Bajo este eslogan de las posibles necesidades que la infancia necesita, la escuela dispone de una serie de satisfactores que «naturalmente» portan, ubicándose como institución encargada de repartir la cultura académica, definida bajo el discurso de la ciencia moderna, y alcanza a los hijos de las clases dominantes las expectativas que la escuela desea para el desarrollo de su instrucción.

Desde esta lógica:

la infancia ruda debe asistir a la escuela para humanizarse, para moralizar, para construir un ejército de trabajadores fuerte, sano, disciplinado y obediente que con su esfuerzo y

desde su lugar aporte al progreso indefinido de la sociedad, en aras del bien y el bienestar común. Ciudadanos libres y autónomos que favorezcan el orden social. La escuela obligatoria es la encargada de convertir el discurso popular al discurso burgués (p. 252).

Desde esta perspectiva de progreso social, la escuela como espacio de formación despoja a las infancias, hijas del sector obrero, de toda historia, de sus costumbres, de sus tradiciones, de sus lenguajes, dado que parten de la premisa que esta herencia derrama el sostenimiento del orden social. Este desarraigo es dado a través del disciplinamiento de los cuerpos, el control de los hábitos bajo el lema de «igualdad de oportunidades».

Todos nacemos libres por naturaleza, todos debemos disponer de las mismas oportunidades, porque todos nacemos carentes, necesitados. El problema es que los satisfactores dispuestos lo son en función de los intereses de clase y del poder que reproducen desigualdades sociales (p. 253).

La tercera cuestión que plantea la autora no solamente se relaciona con las dos anteriores, sino que otorga gran importancia a la legalidad científica del proceso.

La «naturalidad» del poder mundial debía ser explicada por la hegemonía occidental a través de la ascendencia de la burguesía en su condición de privilegio. En la lucha del poder y desde el «paradigma del contrato» las clases dominantes consolidaron un discurso de carácter organizativo que da cuenta de la «naturalidad» de su poder. Esta organización de carácter científico, liderado por la ciencia positivista, coloca a las burguesías centroeuropeas como poseedoras de un poder natural que permite el avance de la humanidad. A través de la «verdad científica» se refuerza el optimismo burgués del progreso lineal de la humanidad.

Tomando el planteo de Foucault (1993) el evolucionismo entendido en sentido amplio, es decir no tanto la teoría de Darwin como el conjunto de sus nociones (jerarquía de las especies en el árbol común de la evolución, lucha por la vida entre las especies, selección que elimina a los menos adaptados), devino de modo natural, en el curso de algún año, no solo el modo de

transcribir el discurso políticos en términos biológicos, y no solo un modo de pensar las relaciones entre colonización, necesidad de las guerras, la criminalidad, los fenómenos de la locura y la enfermedad mental, la historia de las sociedades con sus diferentes clases» (p. 171).

Fueron conceptualizando un discurso en relación a la infancia desde la óptica evolucionista de la ciencia positivista, que instalaron la neutralización de ciertas infancias mediante una acción educativa. Ese discurso civilizatorio busca instalar modos de vida, atravesados por dinámicas de higiene, disciplina y obediencia, silenciando así formas de pensar y colocando una cultura académica acorde a los intereses de las clases dominantes.

De este modelo se decantan ciertos estándares de clase bajo patrones políticos, culturales, sociales y económicos atravesados por concepciones de etnia, cultura y género.

Las transformaciones dadas a partir de la obligatoriedad escolar, supusieron un planteo previo en cuanto a las necesidades y los satisfactores que pudieran asentar las nuevas tendencias y modalidades educativas. Es interesante observar el cuadro que realiza la autora donde es posible visualizar la construcción de necesidades con sus respectivos satisfactores a partir de la obligatoriedad escolar.

TABLA 5. Correlación Necesidad -Satisfactor a partir de la obligatoriedad escolar. S. XX

| Necesidades/ Valores (patrimonio)                                                                                                          | Satisfactor                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maleabilidad del niño.<br>Percepción del infante como carente: débil, vulnerable y dependiente.<br>Percepción del infante como posibilidad | Definición psico-socio-biológica y moral de infancia, adolescencia y juventud.<br>Manipulación de generaciones jóvenes                            |
| Disciplina<br>Orden<br>Obediencia. Docilidad.<br>Sumisión<br>Protección/Aislamiento                                                        | Espacio cerrado<br>Control y dominio<br>Organización Rigurosa                                                                                     |
| Selección y graduación de los "contenidos legítimos"<br>Método<br>Estratificación "natural de la sociedad"                                 | Cuerpo de especialista (campo de la pedagogía y la didáctica)<br>Distintos tipos de escuela: oferta asimétrica según pertenencia de clases social |
| Espíritu de cálculo<br>Distribución de funciones según lugar social a ocupar.                                                              | Organización rígida de tiempo y espacio<br>Distribución diferenciada de tareas y funciones.<br>Programación exhaustiva del trabajo escolar.       |
| La propiedad deriva del trabajo<br>Éxito, mérito personal                                                                                  | Competitividad<br>Cultura del esfuerzo                                                                                                            |
| Error y vulgaridad de la cultura popular.<br>Depreciación de los saber prácticos                                                           | Imposición de la cultura académica y letrada (científica)<br>Estimación de los saberes prácticos                                                  |
| Asimilabilidad ("nosotros") Inasimilabilidad (los "otros")                                                                                 | Naturalización de diferencias culturales.<br>Autopercepción definida desde patrones de clase, étnicos, culturales y de género                     |

Fuente: Leslabay (2010, pp. 256-257)

El discurso burgués se extiende hasta la actualidad incidiendo en el pensamiento y en la cultura, configurando interpretaciones y diseñando formas de implementación. Construir la categoría de necesidad educativa pone en debate las nociones de naturalidad y neutralidad investidas en las prácticas educativas.

En el siglo XX se coloca una nueva serie de necesidades y emergen así nuevos satisfactores que evidencian el agotamiento de algunas prácticas educativas que siguen patentadas a pesar del avance del tiempo, buscando una asimetría social que no ha sido posible hasta el momento y que impone la urgencia de problematizar nuevamente la categoría de necesidad educativa.

### **3.3.3. Necesidad de acompañar: Características y conceptualizaciones del acompañamiento educativo**

El acompañamiento es entonces el cuidar de los que aprenden a cuidar de un objeto común.

CORNU, 2017

Aproximarnos a la idea de acompañamiento y la construcción de éste en términos de necesidad, implica aproximarnos a la que esta toma en la actualidad en las instituciones educativas. Partimos de que es necesario acompañar los procesos educativos de los y las adolescentes, entendiendo el sentido que este asume en las prácticas educativas.

A partir del recorrido conceptual, podemos dar cuenta que el acompañamiento está asociado a la idea de conducir, proteger, apoyar, estar, guiar. mirar, escuchar, supone transitar un camino que permita la generación de procesos autónomos de los sujetos que son acompañados.

Se puede señalar que la palabra acompañamiento refiere a una situación singular de «estar al lado», «ir juntos»; Para Cifali (1999), «te acompaño», significa que «ofrezco mi competencia para un pasaje de vida». El acompañamiento, se construye en un contexto situado,

particular, y sobre todo intersubjetivo, implica siempre otro a quien acompañar, otro con quien ser acompañado:

Implica pensar que el acompañamiento en un paisaje más amplio que aquel de una provincia restringida a la ayuda altruista, para reubicar esas diversas interpretaciones dentro del problema principal de lo que puede constituir un conjunto humano vivo y activo (Frigerio et. al, 2017, pp. 102-103).

El acompañamiento, «se sostiene, no se impone, se opera generosamente» (Cifali, 1999); se da prioridad a las capacidades y proyectos de otro, no se determina desde el exterior. En este sentido, acompañar es brindar los saberes contruidos, aprendidos, logrados en diversas experiencias, incluso las de la cotidianeidad institucional.

Desde este lugar, es fundamental no perder de vista la singularidad de las acciones del acompañamiento, lo que habilita a construir vínculos humanos y simbólicos.

En palabras de Frigerio (2017) es asumir y sostener, conducir la vida y dar forma a las cosas, instituir la vida en común o sea la vida comunitaria que en definitiva sería lo que hace posible que «un individuo se comporte consecuentemente en una relación social codificada» (p. 49). La autora plantea que el oficio del lazo, es el oficio de vivir en lo común, construyéndose sujeto en eso común.

Esto permite la construcción del acompañamiento como atención a la diversidad, como una cuestión de hacer humanidad, de filiación y de construcción de vivencias y de vida en el espacio común de la institución educativa.

Planella (2008) plantea que el término acompañamiento comienza a ser utilizado en los años 70, por profesionales de la educación y el trabajo social, especialmente en países de habla francesa con el objetivo de favorecer la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Partían de la necesidad de cambiar prácticas sociales y la educación especial, ubicándose desde el lugar de la solidaridad y no de la asistencia.

Esto supuso, para estos profesionales, proyectar sus líneas de intervención en base a la autonomía de las personas y de la conformación de su proyecto de vida.

Del orden de lo discursivo el sustantivo *acompañamiento* deriva del verbo *acompañar*, el cual «procede del término latino *cumpaniare* y significa “compartir el pan con” alguien, se trata de compartir con otro u otros el propósito de llegar a una meta o conseguir alguna cosa conjuntamente» (2008, p. 2).

Continuando en esta línea, toma la propuesta realizada por Paul (2004), donde desarrolla tres variables para construir el acompañamiento; «Lo relacional (sobre la forma de conexión), lo temporal (sobre las formas de sincronicidad) y lo espacial (sobre la formas de desplazamiento)» (p.2)

Sostiene que la perspectiva de trabajo de Paul es constituir el acompañamiento como praxis profesional, situando la acción del acompañamiento en «caminar al lado de alguien», teniendo como objetivo la autonomía del sujeto.

Planella (2008) toma el acompañamiento como un término «paraguas» el cual adopta las múltiples formas de entender y trabajar desde una perspectiva de proximidad. Entendiendo la proximidad como un espacio y tiempo capaz de interpelarnos, por su capacidad de emergencia, como fenómeno que caracteriza esta época en la que vivimos, penetra así a toda la sociedad e interpela nuestra vida cotidiana.

El autor posiciona su perspectiva de acompañamiento desde el campo de la educación social en España y sostiene la necesidad de dejarse descubrir por el otro. Desde esta línea se hace necesario que se tome, por un lado, la dimensión corporal, comprendida como un elemento esencial de las personas, es lo que nos caracteriza, nos permite relacionarnos con los demás. Tomando a Le Breton (1990, p. 103 tal como se cita en Planella, 2008) «situar al cuerpo a través

de las pulsaciones de la vida cotidiana es insistir en la permanencia vital de sus modalidades propias, su carácter de mediador entre el mundo exterior y el sujeto» (p. 4)

En las relaciones humanas la dimensión corporal es un aspecto fundamental, dado que expresa la comunicación no verbal, sobre la expresión «in-corporarse» «habla de la necesidad de formar parte del mundo desde la dimensión corporal. Incorporarse no es solamente la acción de levantarse sino también la de buscar (y encontrar) el propio espacio corporal en la sociedad» (p. 4).

Por otra parte, toma la dimensión intelectual como el lugar que ocupa la persona para el uso de su desarrollo intelectual, buscando así sentido en su vida cotidiana y no limitándose a vivir y sobrevivir.

Otra dimensión que coloca como parte del acompañamiento es la emotiva, comprendiendo que esta implica también cuerpo e intelecto y que atraviesa la experiencia humana. El autor plantea la necesidad de estar emocionalmente disponible para facilitar el encuentro con el otro.

Una cuarta dimensión que coloca es la social en términos de la perspectiva relacional de la persona, entendiendo que no es posible que viva aislada de su comunidad. Sobre esto plantea la necesidad de que las instituciones encargadas del acompañamiento tengan en cuenta la comunidad y el contexto.

Finalmente, plantea la dimensión espiritual como aquella capaz de recobrar la interculturalidad, comprendiendo la diversidad de personas que pueden darse en el ámbito institucional, lo cual coloca la necesidad de comprender su realidad cultural.

Continuado con la búsqueda de la noción de acompañamiento, el autor Ghouali Habib (2007) plantea que este concepto ha emergido en el último tiempo en el campo educativo, por un lado, ante la presencia de estudiantes que se encuentran desorientados bajo un dilema para que desarrollen autonomía o que puedan ser capaz de hacerlo y por otro, instituciones que lleguen a niveles de excelencia y eficacia. Plantea que el acompañamiento se ha constituido de

definiciones que provenían de la familia, de la escuela y que hoy colocan a nuevos oficios a centrarse en las individualidades atravesadas por sus problemáticas sociales:

El acompañamiento participa de esta tendencia social general en la re-articulación de campos hasta ayer cuidadosamente separados, en una redefinición de lugares de unos y otros, en un reajuste de situaciones y en un cambio de representaciones por las que se llega a pensar esta complejidad (p. 208).

Plantea que acompañar supone un proceso que atraviesa tres lógicas; la relacional, la espacial y la temporal. A partir del desencadenante vincular deriva acompañar desde un *ir con*, *ir hacia*, traduciendo temporalidad y relacionalidad. Desde este lugar el término asume una serie de características: «asimétrica: pone frente a frente al menos a dos personas de «desigual poder»»; contractualizada: instaure una comunicación disimétrica en el fondo de paridad; circunstancial (temporal, ocasional): es apropiada «en un momento dado» y co-movilizadora: supone que los partenaires estén el uno y el otro en camino» (p. 209).

El autor toma un artículo publicado por Ardoino (2000) quien dedica a René Lourau el desarrollo de la noción de acompañamiento a partir de varios oficios.

En este apartado tomaremos el relacionado al campo educativo, donde dice que este tiene una relación adaptada y personalizada, dado que refiere al acompañamiento en aquellos estudiantes que presentan cierta dificultad o fragilidad.

Por un lado, plantea que en la elaboración semántica del verbo acompañar a partir de la asociación de tres sinónimos *conducir*, *guiar*, *escoltar*, abrirán tres modos de registro de acompañar: «*conducir* y la idea de dirección, *guiar* y la idea de consejo-orientación y *escoltar* y la idea de protección» (p. 210). Desde este énfasis se reproducen prácticas de orden tradicional como «*conducir* a la iniciativa, *guiar* a la mayéutica y *escoltar* a la terapéutica» (p. 210).

Por otro lado, la perspectiva compuesta de acompañar, en tanto *unirse a alguien/ para ir a donde va/al mismo tiempo que él* supone un nuevo sentido a dichas dimensiones, quedando organizadas de esta manera:

- relacional a la manera de la una unión o de una conexión: *unirse a alguien*,
- espacial a manera de un desplazamiento: *para ir a donde él va*,
- temporal a manera de poner en fase: estar con *al mismo tiempo* (p. 210)

En este orden, los autores García-Pérez y Mendía (2015) plantean que:

El acompañamiento educativo es una dimensión fundamental en los procesos de crecimiento y desarrollo de individuos y grupos. Educar a través del cuidado de las relaciones, del clima y del estilo educativo constituye un proceso de apoyo a la construcción de itinerarios personales y sociales (p.2).

Cornú (2017) nos proporciona una reflexión sobre el concepto de acompañamiento y cómo este puede ser desarrollado de diferentes maneras según el contexto. Haciendo foco en el trabajo institucional desde una perspectiva de cuidado, coloca la necesidad de pensar en conjunto la igualdad como una asimetría en las relaciones con una perspectiva emancipadora.

Destaca el acompañamiento como una forma de compañía que implica caminar con otros. Construir una relación desde la igualdad y reciprocidad que permita la escucha y facilite el diálogo.

La autora sostiene que el acompañamiento no puede estar ligado al aspecto sentimental del concepto si es tomado en términos de formación, colocando interrogantes de cómo es posible pensar la «igualdad» desde la diferencia de lugar y movernos de los conceptos de jerarquías para poder pensarnos desde la disimetría que implica una diferencia de responsabilidades.

Proponer el problema en esos términos, es diferenciarlo de un designio de ayuda condescendiente, y de lástima perjudicial, estando a su vez atento a la fragilidad de las situaciones. Es, a conciencia de la vulnerabilidad de los seres, asentar el valor de su

poder hacer, e interrogar el alcance, las modalidades y las finalidades del poder intervenir. Esto conlleva, por una parte, la invención de dispositivos y el sostén de dinámicas de subjetivación, y por otra, una reformulación reflexiva de toda una red de conceptos (p. 102).

Si la propuesta de formación está dotada de una acción emancipadora que permita vislumbrar la experiencia, entonces se estaría en una práctica de acompañamiento.

Pensar el concepto desde una dimensión antropológica implica entrar en comunidad desde la compañía con otros, identificarnos y reconocernos como humanos para habilitar la compañía. Acompañar a los recién llegados y continuar su compañía, «cobijar», para la autora, «acompañar es un hacer entrar en compañía. Acompañar es un hacer entrar en la humanidad como compañía. Hacer humanidad es hacer compañía con desconocidos» (p. 103).

Desde esta perspectiva, la compañía posibilita el pase, es decir la posibilidad del pasaje apuntando a «percibir, no la generalización (ella conlleva al engaño de supuestas soluciones extrapolables) sino puntos singulares de universalidad, de sentido, en donde la demostración deja lugar a una mostración» (pp. 103-104).

Habla de una confianza en términos emancipadores que es transmitida en base a una experiencia, que es compartida y que traduce una forma de relaciones.

La o las personas que ofician de acompañantes desde una perspectiva emancipadora transmiten confianza en el proceso, acompañando su recorrido y transmitiendo el ejercicio de autonomía. Es un oficio que va más allá de ejecutar órdenes o aplicar técnicas, implica una devolución, creando una fraternidad, «esta vigilia es un despertar de la capacidad de prestar atención, una alerta no solo acerca de lo que hace falta saber, sino saber ver en el calor de la situación para poder actuar oportunamente» (p. 111).

Desde esta perspectiva, acompañar supone comprender la situación en tanto «deliberación interlocutora que ofrece la posibilidad de tomar la buena decisión, por abducción (Denoyel, 2014, p. 112).

La noción de acompañamiento pensada en el marco del bienestar de los sujetos, hace referencia a sus lazos y a su integración social, y supone una función política en la diversidad de campos que este requiere.

En esta línea, Sierra (2021) plantea pensar el acompañamiento como categoría teórica que desafíe el trabajo cotidiano en la construcción de un Estado, que sea capaz de garantizar derechos identificando necesidades singulares de quienes lo reciben, dado que derechos y singularidad deberían caminar de la mano y aún más cuando requiere el acompañamiento de otro/a desde una perspectiva de alteridad.

Propone pensar desde la perspectiva de la intervención del trabajo social la categoría acompañamiento a partir de cuatro ejes. Por un lado, analizar el concepto a partir de la pobreza persistente y las políticas de transferencia de ingreso, supone que las condiciones materiales de vida de los sujetos no serían solamente resueltas a partir de una redistribución del ingreso.

Las condiciones de privación que los sujetos han mantenido en el tiempo, la necesidad de ser abordados mediante un dispositivo de acompañamiento para su mejoramiento. Se hace notorio que en los diferentes escenarios institucionales las expresiones de la cuestión social se hacen cada vez más visibles abarcando características objetivas y subjetivas de los problemas sociales, estableciendo tensión entre necesidades y derechos, haciendo cada vez más complejo su alcance en un escenario de incertidumbre y creciente desigualdad social. Esto, sumado a problemáticas de carácter indivisible, aumentan así demandas a nivel institucional de poblaciones con acumulación de desventajas, dificultando a quienes intervienen, la priorización en el proceso de acompañamiento, atentos a la gravedad de las situaciones. «Son historias de vida que, además que interpelan a las políticas públicas y las modalidades de atención, necesariamente requieren de una mirada y escucha más detenida no solo por la gravedad y la

histórica desatención, sino, porque su resolución requiere niveles de coordinación, integralidad en los abordajes, tiempos diferenciales y una clara iniciativa para la remoción de obstáculos presentes en los modos de funcionamiento de las instituciones competentes» (p. 163).

Esto supone un redireccionamiento del acompañar en términos de intervención profesional que permita que el sujeto pueda pensarse en el marco de su realidad.

Plantea algunas alertas que provienen de visiones que podrían llevar a la generación de acompañamientos continuos y personalizados a agudizar el estigma que se tiene sobre la pobreza, colocando una tendencia individualizante y patologizante de los problemas sociales. «Estas posturas solo promueven la superación de la pobreza mediante, por ejemplo, la activación personal o el cambio de conductas, como una apuesta a “intervenir sobre los otros” (Dubet, 2013) con el objetivo de transformar al individuo, hacerla/o autónoma/o, responsable y segura/o de sí misma/o ante los riesgos» (p. 164).

En estos contextos, muchas veces las figuras profesionales encargadas del acompañamiento son colocadas como mediadoras entre los sujetos y la matriz de protección social, presentando así algunas dificultades en la implementación de políticas públicas, dadas las limitaciones institucionales de orden administrativo, normativo y presupuestario, teniendo que poner en juego otras herramientas por parte de los profesionales que acompañan, sobrevalorando motivaciones de orden vocacional que desplazan responsabilidades en cuanto a la dimensión institucional que tiene que tomar el acompañamiento con servicio o recurso.

En un segundo eje, la autora plantea la discusión del acompañamiento en cuanto al lugar que ocupa en las instituciones. Esta dimensión la ubica en el avance normativo y legal que tuvo Argentina entre los años 2003 y 2015, a partir de la sanción de una serie de leyes donde se resignifica la lucha de trabajadoras y trabajadores dando así una ampliación de derechos.

Estos nuevos instrumentos normativos, intentaron dismantelar paradigmas tutelares en cuanto a la salud mental o cuestiones de la infancia que permanecían en el país por más de diez décadas. Si bien este proceso fue visto como muy novedoso, dado que proponía desarmar un

sistema de poder enraizado en las prácticas, pero estos progresos no necesariamente fueron materializados en el orden institucional y en el desarrollo de sus prácticas. Tomando a Woronowski (2018, p. 45) «las leyes siempre son una oportunidad, sin embargo no resuelven las complejidades ni las formas de padecimiento subjetivo que la vida conlleva. Lo que sí, definen las condiciones que no pueden estar ausentes en los abordajes y dispositivos que alojen el padecer» (tal como se cita en p. 165).

Otra desarticulación que aparece en la intervención es a partir de los tiempos institucionales marcados a partir de las demandas, que no necesariamente coinciden con los tiempos de los sujetos beneficiarios de los servicios públicos. De alguna manera este destiempo termina delineando qué hacer, cómo hacerlo y la significación otorgada a la política del acompañamiento. La autora recupera el planteo de Arias (2008) donde expresa «la institucionalidad de los nuevos derechos requiere modificar no sólo cuestiones superestructurales, sino también prácticas, rutinas y representaciones que muchas veces se encuentran enquistadas en nuestras instituciones y que se localizan, también, en el lugar de las/os agentes»(p. 165).

En el tercer eje se retoma el acompañamiento en tiempo de declive de las instituciones modernas, proponiendo analizar cuál es el efecto que tiene el acto de acompañar en el contexto de la protección social sin descontextualizar las condiciones sociales, históricas, políticas e institucionales en la que se da. Para este análisis la autora considera necesario tomar por un lado el declive de la institución moderna y por otro los cambios en el devenir del sujeto contemporáneo.

La contemporaneidad supone un tiempo no estatal, donde las instituciones van perdiendo sentido y cohesión social. A diferencia de los siglos XIX y XX que se caracterizaban por una circulación de instituciones que se mantenían unas ligadas a las otras. Ejemplo de ello es la familia, la escuela, el sindicato, entre otras, y que generaban una interdependencia que producía sujetos necesitados de unas y otras: «La maquinaria estatal producía en un mismo movimiento

subjetividad disciplinada y libertad a través de la subjetivación. Era un tiempo de cohesión asegurando en mayor o menor eficacia, vida en común» (p. 166).

Entonces la transformación producida en el Estado generando modificaciones en el orden institucional, evidencia tiempos de fragmentación y desarticulación, esto se refleja en las formas de sostenimiento y socialización, dando así un giro a las respuestas de las demandas sociales.

Esto hace necesario volver a centrar la función institucional como espacio atravesado por las complejidades pero que hace necesario la efectivización de derechos y adquiere mayor potencia el acompañamiento como camino posible para alcanzar el fin.

Un cuarto eje hace referencia a los elogios y las tensiones que presenta el acompañamiento como categoría emergente, planteando que ella misma ha sido parte de los discursos propios de la intervención profesional, pero por lo menos desde el trabajo social la categoría ha sido poco estudiada, lo que supone su profundización analítica desde el campo profesional.

Implicaría romper con la lógica simplemente instrumentalista ya que detrás de ello existe una explicación de un modelo de sociedad y de organización que delimita la expresión de los problemas sociales y por lo tanto establece ciertas características que cada sujeto destinatario necesitaría de ese accionar. La oportunidad que supone la conceptualización teórica del acompañamiento permite guiar procesos transformadores y de efectivización de derechos,

podemos dar cuenta de un enfoque más descriptivo, ya que se trata de un saber- hacer, el cual está presente en el centro mismo de la intervención social - con su acumulado histórico. Pero también debemos sumar cierto esquema exploratorio que se impone en la necesidad de conocer un fenómeno, que dé cuenta de aquellas características que este tiempo requiere para analizar y definir qué acompañar, por qué acompaña el trabajo social y cuál podría ser su contribución (Sierra, p. 167).

Supone desafíos políticos y sociales que impliquen revisar los horizontes marcados por modelos individualistas que terminan produciendo mayor desolación y desamparo. Por lo que la incorporación de esta categoría como herramienta de la práctica disciplinar puede asegurar bienestar en la población que requiere de la misma a través de sus prácticas institucionales.

Por tanto, acompañar implica una «lógica de relación, de encuentro, constructores de otredad» (p. 168). Supone Oficio (Frigerio, 2017), una formalización de este saber hacer, lo que deviene objetivar: «la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer» (p. 168), de poder personalizar un modo de acompañar, recuperando las expresiones que esa problemática representa sin perder de vista el contexto y encontrando puntos comunes en el que esta práctica con la de otras profesiones permitan una formalización y profundización del estudio en cuestión.

Colocar la categoría de acompañamiento como aquello exclusivamente humano que implica ofrecer una *lógica de amparo subjetivo* (p. 169), favoreciendo una seguridad ontológica de todo aquello que el sujeto manifiesta en su sufrimiento. Acompañar en situaciones complejas supone entrelazar una serie de disposiciones y garantías que habiliten la inscripción institucional cuando una institución diseña un plan o protocolo de acompañamiento se requiere no solo que el sujeto llegue —el acceso inicial es necesario pero no suficiente— (Wagner, 2013) sino también que permanezca y pueda sostener un proceso. El proceso refiere a un tipo de secuencia, trayecto, recorrido, pasaje que se produce en el vínculo entre las/os sujetos y las instituciones (p. 169).

El acompañamiento supone una dimensión institucional que implica la composición de lo estatal dando importancia en lo que la compone en base a reglamentos, protocolos, proyectos, presupuesto, entre otras que hagan sostenible las prácticas de acompañamiento de acuerdo al tiempo necesario que las problemáticas requieran:

el derecho al acompañamiento merece un tratamiento particular. Si afirmamos que el acompañamiento no es ayuda altruista, tal afirmación nos compromete a discutir y poner en la agenda pública la necesidad de sostenerlo como una política institucional frente a problemáticas sociales (p. 170).

El «hacer compañía», propuesta por (Cornú, 2017) supone iniciar un espacio de acogida, de hospitalidad (Derrida, 2001) que favorezca el tránsito por la institución que habilite vínculos de confianza entre el o los profesionales y el sujeto, con un sentido humanizador permitiendo ser y estar acompañados desde la efectivización de sus derechos: «Así un acompañamiento humanizado buscará encontrar un ritmo en el que se respete ese tiempo subjetivo común entre las condiciones y responsabilidades de la dimensión institucional y lo posible de la condición humana» (p. 170).

Desde esta perspectiva se proponen dos dimensiones en el acompañamiento. Por un lado, lo temporal, lo cual supone un punto de tensión y que implica una revisión institucional dado que lo habitual es que coincidan los tiempos propuestos por la institución y el requerido de acuerdo a la problemática a abordar, e implica romper con el pensamiento temporal cronológico habilitando un camino de múltiples temporalidades. Una segunda dimensión refiere a la presencia que implica estar, mirar, volverte disponible para el otro. Presencia que es corporal, implica poner cuerpo, pero que no necesariamente implique límites. Dado que estamos ante una práctica que es intersubjetiva y que hace necesario reconocer los límites que ella supone en ese caminar juntos favoreciendo procesos emancipatorios y autónomos.

### **3.4. El acompañamiento como dispositivo necesario en el pasaje**

Hasta aquí se ha realizado un recorrido por la necesidad de acompañamiento y el sentido que él mismo asume en las prácticas educativas. Como señalaba la autora Sierra (2021) en los párrafos anteriores para que ese acompañamiento tome curso es necesario que se dé una inscripción

institucional que lo coloque en la agenda pública y que tenga capacidad de ser sostenido como política institucional para responder a las problemáticas que los escenarios educativos presentan. Esta perspectiva nos lleva a poder pensar el acompañamiento en términos de dispositivo institucional

Los dispositivos, definidos en ese término comenzaron a tomar interés en la obra de Foucault (2015) a mediados de los años 70. Agamben (2015) recupera ese pensamiento y propone una hipótesis a partir de la palabra dispositivo en base a la estrategia del pensamiento. El autor trae la definición que plantea Foucault en una entrevista, la cual dice:

Lo que trato de identificar con este término es ante todo un conjunto absolutamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en definitiva, tanto lo dicho, como lo no dicho [...] El dispositivo es la red que se establece entre estos elementos [...] Con el término dispositivo entiendo una formación que en un determinado momento histórico tuvo como función esencial responder a una urgencia. El dispositivo tiene por tanto una función esencialmente estratégica. [...] implica que se trata de una cierta manipulación de relaciones de fuerza, sea para desarrollarlas en una determinada dirección, sea para bloquearlas o para estabilizarlas y utilizarlas. El dispositivo siempre está inscripto en un juego de poder y también siempre ligado a los juegos del saber que derivan de él, y en la misma medida lo condicionan (p. 11).

Foucault, en su obra *La arqueología del saber* (2010) , no habla del término dispositivo, sino que hace referencia a él desde el concepto de *positividad*.

Este término Foucault lo toma de quien supo llamar «su maestro» Hyppolite, este autor, relata Agamben, publicó un capítulo en su libro «Razón e historia. Las ideas de positividad y de destino» (p.12) donde realiza un análisis de dos obras Hegelianas, una de ellas denominada *El*

*espíritu del cristianismo y su destino*, la segunda, asociada al concepto, llamada *La positividad de la religión cristiana*.

Desarrolla Agamben (2015), que Hyppolite, «plantea que para Hegel “destino” y “positividad” son conceptos clave de su obra. El segundo término ocupa un lugar clave en Hegel, el cual lo denominó oposición entre “*religión natural*” y “*religión positiva*”» (p.13)

Mientras la religión natural se refiere a la relación inmediata y general de la razón humana con lo divino, la religión positiva histórica comprende el conjunto de las creencias, de las reglas y de los ritos que en una sociedad determinada y en cierto momento histórico se imponen a los individuos desde fuera (p. 13).

A partir de esto Hyppolite visualiza cómo se oponen la naturaleza con positividad y terminan correspondiendo a la dialéctica entre libertad y coerción y entre razón e historia. Por lo tanto, positividad en Hegel estaría directamente asociado con el elemento histórico, el cual está compuesto de ritos, reglas e instituciones. Es ese poder externo que se impone ante las personas y estas los terminan internalizando bajo un sistema de creencias y sentimientos.

Agamben plantea que Foucault tomó este término en su obra para después denominarlo dispositivo, centrando su principal preocupación en «los modos concretos en que las positivities (o los dispositivos) actúan en las relaciones, en los mecanismos y en los juegos de poder» (p. 15).

Por lo tanto, el término dispositivo es esencial en el pensamiento foucaultiano, al igual que según Hyppolite, ocupó la *positividad* para Hegel. Foucault define al dispositivo en el lugar de los *universales*, entre los cuales engloba el Estado, la ley, el poder, formando así una especie de red.

En la actualidad los dispositivos modernos presentan cierta diferencia con aquellos tradicionales: «Todo dispositivo implica de hecho un proceso de subjetivación sin el cual no

puede funcionar como dispositivo de gobierno, sino que se reduce a mero ejercicio de violencia» (p. 29).

Foucault en su obra nos muestra cómo la sociedad disciplinar, a través de un conjunto de prácticas, discursos y saberes, los dispositivos terminan construyendo «cuerpos dóciles pero libres que asumen su libertad y su “libertad” de sujetos en el proceso mismo de sometimiento» (p. 20).

El dispositivo por lo tanto es un aparato que produce subjetivaciones y a la vez un aparato de Estado. El dispositivo como red, hace necesaria la búsqueda del sentido que esta noción toma, y aproximarnos así, a como han tomado cuerpo en las diferentes formas de pensar y actuar en los escenarios escolares.

Interpela pensar como el acompañamiento educativo en el pasaje de EP a EMB puede o no convertirse en un dispositivo que genere buenas prácticas, pero principalmente genere cambio, altere lo instituido y modifique lo incorporado.

### **3.4.1. El pasaje como dispositivo**

Ante esto, se hace necesario dar cuenta qué entendemos por pasaje y qué supone este, en tanto amerita su comprensión para la construcción de un marco teórico que permita la integración de diferentes conceptos sobre el tema.

Benjamin en su *Libro de los pasajes* (2005) expresaba haciendo alusión a los diferentes pasajes que recorre su obra.

En la antigua Grecia se enseñaban ciertos lugares que descendían al submundo. Nuestra existencia despierta también una tierra en la que por lugares ocultos se desciende al submundo. una tierra repleta de discretos lugares donde desembocan los sueños. Todos los días pasamos por ellos sin darnos cuenta, pero, apenas nos dormimos, recurrimos a ellos con rápidos movimientos, perdiéndonos en los oscuros corredores, laberinto de casas de la ciudad equivale durante el día a la conciencia; los pasajes (que son las

galerías que conducen a su pasada existencia) desembocan de día, inadvertidamente , en las calles. Pero a la noche, bajo las oscuras masas de edificios. surge. infundiendo pavor, su compacta oscuridad, y el tardío paseante se afana por dejarlos atrás, si acaso le habíamos animado a un viaje a través del estrecho callejón.

El pasaje supone añorar lo nuevo y extrañar lo viejo, generando así temores, expectativas, otros tiempos.

Los pasajes suponen una transmisión, que hace presencia la historia de la diferencia, de lo particular, que permita su realización pero que a la vez preserve una memoria que provoque narrativa superando los puntos de vista únicos.

Según el autor Sacristán (1996) las culturas que poseen diferentes pueblos dan cuenta de ceremonias que marcan el paso del tiempo en su historia. El autor toma el concepto de «rito de paso» para comprender pautas significativas en el comportamiento de las culturas.

Habla de transición como un término que contempla una variedad de sucesos y experiencias, generando un cambio de ambiente para quienes la experimentan como una especie de separación entre culturas. Llevado esto a la transición o pasaje que se da desde una cultura como puede ser la EP a la cultura de la EMB, limita momentos de vida de los y las estudiantes en lo que tiene lugar el paso a un lugar nuevo, cambio en las culturas educativas y que puede tener aspectos progresivos y regresivos en cada sujeto.

Alderoqui (2004), retoma a Benjamin quien coloca la necesidad de aprender a perderse, «No orientarse en una ciudad no significa mucho, pero perderse en una ciudad como uno se pierde en un bosque requiere de un entrenamiento» (p. 123).

La autora coloca su análisis en el pasaje como la transmisión hacia las nuevas generaciones, ordenando el mismo en tres momentos; *el pasaje como responsabilidad, el pasaje como territorio y el pasaje como viaje.*

El primero está asociado a la idea de ciudadanía y su ejercicio práctico que permita transmitir el patrimonio y su proceso identitario. Para la autora la ciudadanía cultural no solo se organiza sobre principios políticos sino que requiere de una formación cultural. El ejercicio de la ciudadanía requiere de un conocimiento que nos permite formular explicaciones e interpretaciones de lo que sucede para desarrollar autonomía y ejercer nuestros derechos:

En cada sitio al que pertenecemos, la forma urbana también informa y esa información es parte de la identidad de cada lugar; así se construyen mitos y ritos que son imprescindibles para la representación colectiva de la identidad cultural de la sociedad» (p. 118).

Es importante destacar el carácter de lo público del pasaje, para lo cual la autora vuelve a retomar a Benjamin, quien plantea:

Hay hombres que creen encontrar la clave de su destino en la herencia biológica; otros, en el horóscopo; otros muchos, en la educación recibida, etcétera. Yo creo que si pudiera hojear de nuevo mi colección de tarjetas postales podría llegar a encontrar en ella alguna explicación para mi vida posterior. La gran creadora de esta colección fue mi abuela materna, una señora emprendedora de la que estoy seguro haber heredado tanto el placer de regalar como el de realizar viajes (p. 120).

Son pasajes que implican un compromiso social que no puede quedar solamente reducido al mundo privado, sino que instala la necesidad de construir una identidad pública y compartida.

Con respecto al pasaje como territorio es interesante cómo la autora analiza esa transmisión, que si bien en el texto es pensado en términos de la ciudad como patrimonio, perfectamente puede ser traslado en la transmisión del pasaje de EP a EMB, en tanto ambos suponen cambio y añoranza. Ella toma esta cita de Calvino (1994):

Más allá de seis ríos y tres cadenas de montañas surge Zora, ciudad que quien la ha visto no puede olvidarla más. Pero no porque deje como otras ciudades una imagen fuera de lo común en los recuerdos. Zora tiene la propiedad de permanecer en la memoria punto por punto, en la sucesión de calles, y de las casas a lo largo de las calles, y de las puertas y de las ventanas en las casas, aunque sin mostrar en ellas hermosuras o rarezas particulares. Su secreto es la forma en que la vista corre por figuras que se suceden como en una partitura musical donde no se puede cambiar o desplazar ninguna nota (p. 24).

Supone pensar que hay algo que pueda permanecer invisible en el pasaje para lo que ella llama el «observador ignorante» pero que si este tiene la posibilidad de navegar en las ideas, de ser acompañado en su estudio, tendrá la posibilidad de leer, relatar e interpretar la ciudad. Alderoqui (2004) identifica:

Siempre hay una historia que se está perdiendo y una memoria que trata o no trata de construirse; siempre hay sujetos partidos que no terminan de reconocerse en ninguna parte; siempre hay sujetos que se las ingenian para usar el espacio construyendo sentidos; siempre el uso del espacio construye sentidos, resemantiza las prácticas, se inventa prácticas nuevas; siempre hay algo que pasa a lo privado y algo que vuelve a lo público con nuevos usos (p.123).

Finalmente toma el pasaje como viaje que supone recordar, mirar y reconocer pero a la vez ser mirado,

experimentar una zona es para él ingresar y abandonar el lugar por los cuatro puntos cardinales; comenzar por los bordes y márgenes y sólo después el centro. Se trata de construir una modalidad perceptiva para la ciudad propia por medio de la cual se pueda captar aquello que normalmente está reservado a quien la visita (p. 124)

Asumir la calidad de viajero como extranjería permite estar en un lugar donde no se está del todo, lo cual abre la posibilidad de observar, conocer, reconocerse en ese nuevo lugar. Pasaje

que supone narrativa del que trasmite y del que la recibe, «poder vivir la transferencia entre lo inanimado y el hombre y así poder sentir el aura de una cosa, es decir, el poder de hacernos levantar los ojos, de conferirle la capacidad de levantar la mirada» (p. 125).

Se podría asociar esta noción de pasaje a la de umbral, entendiendo que el umbral implica un pasaje, pero atravesar ese umbral, no necesariamente implica estar dentro de lo que se quiere estar, ya sea un lugar, una institución educativa.

Supone albergar «hospitalariamente» en términos de Derrida (2006) lo desconocido, lo nuevo, la extranjería. Implica un gesto, en palabras de Cornú (2017) de bienvenida, transformando así el adentro y el afuera.

Para Coulon (2005) el pasaje de una institución educativa a otra supone tres momentos: **el tiempo de la extranjería** en el cual, el estudiante entra en un universo desconocido, donde las instituciones rompen con el mundo familiar, escolar, social, que acaba de dejar; **el tiempo del aprendizaje**, cuando se va adaptando progresivamente y se logra una conformidad. Finalmente, se da el pasaje definitivo al nuevo estado: el estudiante se vuelve «parte de» [...] Sabe reconocerse y expresa que ha atravesado todas las incertidumbres anteriores. Se siente «miembro». Este es **el tiempo de la afiliación** (p. 88).

En la misma línea de análisis la autora Rossano (2006) plantea:

el signo que caracteriza el pasaje de un nivel a otro es el cambio. Se trata de los cambios ligados al logro de mayores niveles de autonomía y también a otros vinculados con la organización del trabajo escolar, con la exigencia y con la inserción en un nuevo ámbito con otra cultura institucional (p. 301)

La autora en su texto toma distintos reglamentos de investigaciones realizadas en torno al pasaje y la complejidad que supone este cambio de EP a EM. Ingresar a EM implica una serie de modificaciones en las rutinas de los estudiantes y sus familias. Construir nuevos hábitos y

nuevas responsabilidades, en cuanto a nuevos horarios, nuevas actividades, mayor circulación solos/as. Pasar de ser los más grandes de la escuela a ser los más chicos de EM.

Los cambios a nivel de las nuevas reglamentaciones, nuevas normas, «empezar a conocer lo que se puede y lo que no se puede, lo que conviene y lo que no es conveniente, en otra escuela, otra institución, en la que se transita como *extranjero* recién llegado a un nuevo país»(p. 302).

Por otra parte, la inseguridad y la incertidumbre de conocer nuevos pares, dejar de lado aquel grupo que estaban acostumbrados a estar, para insertarse a uno nuevo, desplegando nuevos lazos. En término de los nuevos vínculos, también supone una reconfiguración con el adulto, se aleja la figura centrada en el/la maestra para relacionarse con una variedad de docentes, cada uno/a con una modalidad diferentes de enseñar y de vincularse.

Sobre esto la autora agrega:

el pasaje al nuevo nivel trae también una relación más impersonal con el profesor, en relación con el vínculo que tradicionalmente construyen de la primaria con su maestro. Cada profesor tiene muchos más alumnos que el maestro de grado, suele trabajar en varias escuelas, hay menos tiempo compartido, lo que, al parecer, genera menos tolerancia a las faltas de «disciplina», a los altibajos en el rendimiento escolar» (p. 303).

Además, la autora agrega, que, según la información obtenida en su investigación, el «fracaso» dado en el pasaje tiene relación con la valoración y carga que se le asigna a esto, dejando ver que aquellos estudiantes que no le otorga una carga traumática, son en su mayoría pertenecientes a sectores socioeconómicos medios y en su mayoría no han tenido repeticiones en la etapa escolar. Sin embargo, aquellos estudiantes que viven el pasaje como algo dificultoso, en su mayoría provienen de sectores socioeconómicos bajos o pobres y han tenido interrupciones en su ciclo escolar (p. 306).

El fracaso asociado a la imposibilidad de seguir el ritmo de lo que la EM propone; y supone de él una determinada «adaptación», signada por el paso de dejar de ser escolar con connotaciones de niñez a pasar a ser adolescente, portador de «madurez».

Estas posiciones llevan a pensar en la necesidad de ser acompañando en este momento de cambio, de habitar un lugar nuevo, con reglas y persona nuevas. Implica la presencia de figuras que asuman esa responsabilidad que implica acompañar esta nueva etapa.

Podríamos decir en términos de Frigerio (2018), que estamos ante la presencia de los *oficios del lazo, oficios del acompañamiento*, «*estos oficios coinciden en algunos rasgos, en unas posiciones, en unos modos de ocupar lugares y ejercer presencias e intervenir en las vidas*» (p. 109).

Porque retomando lo que plantea Cornú (2018) diríamos que, «No es exactamente afirmar aquí que el «acompañamiento es lo humano» (después de todo no lo es exclusivamente), sino más bien sostener que lo que nos hace reconocernos humanos y entrar en compañía (esa es propiamente la dimensión antropológica), se hace por acompañamiento, caminata conjunta, conversación atenta y búsqueda de un actuar común» (p. 110).

En este orden la autora añade, «para hacer compañía, con gente nueva, hacen falta pasajes y facilitadores de pases. La propuesta antropológica deviene entonces la siguiente: acompañar es una forma de compañía que hace al pase, activando y actualizando lo que pone en acto compañías» (p. 110).

Asumir el acompañamiento en el pasaje como prioritario dentro de la agenda pública es entonces hacer visibles las diferentes expresiones de la desigualdad social que son dadas en los escenarios educativos, interpretando desde los diferentes condicionamientos que este tiene, pero construyendo a partir de eso nuevas prácticas porque la vinculación con lo microsocial, con lo cotidiano, permite la producción de nuevas subjetividades. Acompañar el pasaje «se transforma en un catalizador que acelera situaciones, encuentros, acontecimientos, reconectado

aquello que diferentes crisis y formas de dominación separaron, buscando y deconstruyendo diferentes formas de fragmentación social, histórica, política y cultural» (Carballeda, 2013, p. 11).

Esto supone darle un valor a la subjetividad y al mundo cotidiano, es ubicar al sujeto como parte activa de su realidad, no solamente en un lugar donde recibe significados sino que también asigna significado. Acompañar el pasaje es «intentar reescribir los relatos que se presentan como inamovibles, que instalan una escena marcada por el determinismo naturalista, donde los caminos de lo necesario se muestran como lo imposible» (p. 11).

Desde este lugar la idea de acompañamiento en el pasaje no puede estar sujeta a la idea de ayudar, a ser condescendiente, porque de esta manera estaríamos reforzando la vulnerabilidad de los sujetos a su poder hacer, a la búsqueda de sus destinos, a la formulación de sus interrogantes y a la posibilidad del otro como protagonista de su historia.

Cornú (2018) habla de confianza emancipadora, como una forma de hacer compañía y que es transmitida en la experiencia compartida (p. 108). Es pensar en la compañía como una especie de «tutor» que deposita plena confianza en su acompañante, de su capacidad para buscar el camino. Tomar la confianza como elemento clave en las relaciones pedagógicas, es algo que se establece de a dos. Esa confianza requiere poner en juego la sensibilidad y la empatía con el otro, así como una actitud que genere seguridad en los vínculos: «la confianza que nos interesa aquí es aquella que hace acto, que está presente, que se constata, no solamente la costumbre [...] sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular “alguien”» (p. 21).

Es una forma de hacer humanidad en términos de Cornu. El oficio de hacer humanidad.

### **3.5. Experiencias de acompañamiento a nivel internacional y América Latina**

En base a la búsqueda de experiencias de acompañamiento, podemos tomar un documento de Ghouali (2007) donde hace referencia al acompañamiento educativo en Francia a partir del *Acta*

*de formalización del acompañamiento*, firmada en 1992, que desarrolló un dispositivo de acompañamiento en el ámbito escolar para todos aquellos niños, niñas y adolescentes que lo necesitaran para su culminación.

El autor plantea que el acompañamiento tomó relevancia como tarea a las que antes eran nombradas como formar, educar, guiar. Estas tareas datan en el país desde 1981, donde existía una propuesta para niños inmigrantes que cursaban ciclo medio, allí el dispositivo aseguraba la tarea docente en la escuela y por otra parte la figura interviniente que mediaba los estudios entre la escuela y la familia.

En el año 1982, las llamadas animaciones educativas periescolares (AEPS) eran dirigidas exclusivamente para niños extranjeros y se daban por fuera de la escuela. En 1984 se extendieron a hijos de extranjeros y se ubicaron con una cercanía a la escuela. Hacia los años 90 fue extendido a niños en escuelas comprendidas en Zonas Prioritarias de Educación (ZEP) y que cursaran la primaria en los últimos dos grados.

El autor plantea, retomando a Castellani (2000), que el acompañamiento estaba compuesto por dos dimensiones: una cognitiva y otra cultural, estableciendo la complementariedad que existe entre el tiempo escolar y el tiempo extraescolar. Es así que es tomada en el Acta 1992 como «el conjunto de acciones tendientes a ofrecer, junto con la escuela el apoyo y los recursos requeridos por los niños para triunfar en ella, apoyo que no siempre encuentran en su entorno familiar y social» (p. 219).

En los últimos años la educación en Francia ha puesto nuevamente a la escuela en el desafío de dar respuesta a una multiplicidad de contextos, integrados por un público heterogéneo. El acompañamiento comprendido en dicha Acta, implica un dispositivo en paralelo a la escuela que colabore con diversas tareas para los niños, niñas y adolescentes, pero también supone un espacio de orientación a las familias para que estas puedan tener una mayor implicación en la educación de sus hijos e hijas. A partir de este apoyo y mediación se va generando un mayor seguimiento escolar. «En esta dimensión, los sitios de acompañamiento a

la escolaridad tienen vocación para articularse con las redes de escucha, de apoyo y de acompañamiento a los padres. El acompañante desarrolla contactos tan frecuentes como es posible entre el entorno familiar y los docentes y facilita la comprensión recíproca» (p. 220)

El Acta también coloca en el acompañamiento la importancia de la laicidad y el lugar de la escuela como espacio donde se contempla la diversidad cultural. Se propone una serie de objetivos:

proveer a los jóvenes de métodos, de acercamientos, de relaciones susceptibles de facilitar la adquisición de saberes; ampliar los centros de interés de niños y adolescentes, promover su aprendizaje de la ciudadanía a través de una apertura a los recursos culturales, sociales y económicos de la ciudad o del entorno cercano; favorecer sus adquisiciones con el fin de reforzar su autonomía personal y su capacidad de vida colectiva, especialmente por la práctica de ayuda mutua y de estímulos entre jóvenes (p. 222).

La figura del acompañante opera como mediadora entre la institución escolar y las familias y hace el seguimiento educativo de los hijos e hijas. Además, tiene la tarea de interlocutor de la escuela ante muchas familias que se han sentido expulsadas, pero que siguen apostando en dicha institución una salida para su supervivencia.

Ghouali (2007) sostiene que el llamado fracaso escolar deja cada vez más en evidencia un origen social. Toma la perspectiva de algunos pedagogos para sostener que la ayuda en la tarea escolar es una actividad que debe realizar la escuela, es decir, en el despliegue de actividades que desarrollan los profesionales de la educación teniendo en cuenta las necesidades de cada niño. En tanto, sostiene que:

El acompañamiento escolar no es una escuela, después de la escuela. Su perspectiva es devolver las ganas de aprender; [...] a adquirir métodos, enfoques, relaciones susceptibles de facilitar el acceso al saber, a ampliar los centros de interés de niños y

adolescentes, a promover su aprendizaje de la ciudadanía por una apertura por los recursos culturales, sociales y económicos de la ciudad o del entorno cercano, a valorizar sus experiencias con el fin de reforzar su autonomía personal y su capacidad de vida colectiva, particularmente por la práctica de ayuda mutua y el fenómeno tutorado entre los jóvenes, a acompañar a los padres en el seguimiento escolar de sus hijos (pp. 225-226).

En el *Acta de acompañamiento* se puede visualizar la prioridad establecida en la relación y vínculo que debe darse entre la escuela y los dispositivos de acompañamiento, sin embargo, la realidad ha mostrado que no es tan coincidente con el propósito del Acta, dada la tensión y conflicto establecida entre las líneas teóricas de la escuela y las de los dispositivos de acompañamiento: «el principio cívico que hace prevalecer la escuela se opone al principio relacional instaurado por los dispositivos de acompañamiento escolar» (Glasman, 2000b, p. 220-229).

En el contexto actual, el acompañamiento educativo cobra relevancia en Francia ya que tiene, por un lado, un mejor desempeño del niño, niña o adolescente en la escuela, lo que implica un mejoramiento en su inserción, pero también en el fortalecimiento del vínculo del entorno afectivo y familiar con la institución. También supone una función de enlace cultural del niño/a o adolescentes, permitiendo así su desarrollo personal.

Acercándonos a experiencias en Latinoamérica, por ejemplo, en Chile durante el período 2014-2017 se dieron una serie de impulsos a nivel del Ministerio de Educación en términos de una política de apoyo y acompañamiento educativo. Las Redes de Mejoramiento Escolar (RME) surgen a partir de iniciativas de directivos en el marco de las transformaciones llevadas adelante a partir de la implementación de la Ley de Inclusión (Ley 20.845, 2015), la Ley de Formación Ciudadana (Ley 20.911, 2016) y el proyecto de ley de Nueva Educación Pública. Esto supuso un cambio en las normativas educativas con un carácter inclusivo, cohabitando con aquellas que el

país desarrollaba, de carácter más competitivo como la Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación (Ley 20.529, 2011).

Como plantea Portales (2017),

las RME han promovido prácticas y lógicas de trabajo colaborativo entre establecimientos que se desmarcan de las políticas educativas individualistas y competitivas que han primado a nivel escolar en Chile desde hace casi 40 años. [...] se han desplegado en distintas regiones y territorios del país y que en ellas se han implementado instancias de intercambio de información y de experiencias educativas que han fortalecido la confianza y el trabajo colaborativo para el mejoramiento educativo entre directivos escolares pertenecientes a un mismo territorio (p.2).

Si bien se considera que las RME han producido cambios en la cultura colaborativa, todavía sigue siendo un gran desafío de implementación en el sistema educativo chileno en general.

La reforma educativa desarrollada por el gobierno chileno en el período 2014-2017 en la cual se enmarca el RME, se basa en cuatro pilares; calidad educativa, gratuidad, inclusión y fines al lucro, estos además datan de principios, como la educación como un derecho social, la igualdad de oportunidades, que los aprendizajes estén situados en el centro del proceso educativo (Portales, 2017).

Con el fin de garantizar la calidad integral, tanto en el plano institucional como en los procesos educativos materializados en los aprendizajes de los y las estudiantes, se dispuso de herramientas para promover en «las organizaciones escolares el desarrollo de capacidades de los actores educativos y potenciar mecanismos que les permitan desarrollar procesos sistemáticos y planificados de cambio educativo» (p. 11). Esto implicó una serie de reorganizaciones internas, capacitaciones a directivos y docentes, fortalecimiento de enseñanza-aprendizaje y formación en diferentes áreas para el colectivo estudiantil. Estos cambios se

desarrollaron en el marco de un nuevo enfoque en la política de apoyo y acompañamiento en todos los centros educativos del país. Esto se fundó a partir de tres pilares:

- Un nuevo enfoque de mejoramiento educativo, que vincula el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento educacional.
- Un apoyo y acompañamiento a los establecimientos educacionales para el desarrollo de capacidades de sus equipos directivos y la difusión de políticas educativas intra escuela, a través de asesorías directas.
- Un trabajo colaborativo y en red entre establecimientos a través de la implementación de Redes de Mejoramiento Escolar (RME) (pp. 11-12).

Dentro del nuevo enfoque de mejoramiento del sistema educativo, el Ministerio de Educación de Chile se propuso desarrollar una serie de dispositivos, por un lado los PEI, destinados a cada centro escolar del país, con un objetivo formativo orientado a aspectos cognitivos, sociales, emocionales, culturales y valóricos. Por su parte el PME, como instrumento de planificación estratégica, dispuso en cada centro educativo una guía para mejorar los procesos institucionales y pedagógicos permitiendo la toma de decisiones a las comunidades educativas, contribuyendo así a la formación integral de su estudiantado: «Dentro de este marco, el PME constituye una importante herramienta de planificación y gestión, por medio de la cual cada establecimiento puede alcanzar lo declarado en su PEI, a través de la definición de objetivos, metas y acciones coherentes con su horizonte formativo y educativo» (p.13).

Para este giro fue necesario un cambio en la estrategia que sustenta el PME, visualizando, por un lado, en términos de planificación institucional y pedagógica, las necesidades educativas y formativas de cada centro educativo. Por otro lado, se instala una lógica de mejoramiento continuo, pasando de una planificación anual a una de cuatro años.

el ciclo de mejoramiento continuo se concibe como el proceso mediante el cual cada comunidad educativa analiza su realidad, problemáticas, aspiraciones y desafíos en los ámbitos institucionales y pedagógicos, planifica y proyecta objetivos y metas estratégicas a cuatro años e implementa objetivos y acciones anuales que permitan avanzar en el desarrollo de sus prácticas institucionales y pedagógicas, con miras a alcanzar lo declarado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) (p. 13).

Esto supuso dos fases, una estratégica y otra anual. La primera implicaba un proceso de cuatro años, donde se recolectaba y analizaba la información para una planificación formativa y educativa plasmada en los PEI dando cuenta de la situación educativa actual para poder definir objetivos y metas a futuro. La segunda fase, que se implementa año a año, se da a través de la planificación que señala los objetivos y las acciones anuales de cada establecimiento, teniendo como base la estrategia planteada en la primera fase.

En la búsqueda de estrategias de acompañamiento en Argentina<sup>32</sup>, se halló que dentro del «Plan estratégico Nacional. Argentina enseña y aprende» para el período 2016-2021 se impulsó la formulación de políticas educativas a partir de objetivos que asumieron los desafíos que implican dar cumplimiento al derecho a la educación. El fortalecimiento de acciones se hace necesario a fin de dar ingreso, permanencia y sostenimiento de las trayectorias educativas de todos los estudiantes que aseguren procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Como forma de garantizar este cometido el Plan previó entre otras cosas, una mejora en la articulación entre los niveles y modalidades dentro de la educación obligatoria que permitan garantizar el derecho a la educación sobre todo a poblaciones en situación de vulneración social, aquellos que habiten en zonas rurales, con discapacidades o en situaciones de privación de libertad.

---

<sup>32</sup> <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005360.pdf>

En el marco de las estrategias socioeducativas y pedagógicas, se diseñó una serie de propuestas específicas y apropiadas que garanticen el progreso en los aprendizajes.

Ante la población que se encuentra no escolarizada se prevé un programa de reintegro que tenga como fin volver y terminar la escuela, dirigida especialmente a jóvenes y adultos.

Está previsto el despliegue de dispositivos de seguimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas que puedan detectar y atender tempranamente a fin de prevenir situaciones que se encuentran en riesgo de abandono o repetición escolar, incluyendo un sistema informático que dé cuenta de todos los estudiantes y sus modalidades de cursada educativa.

A su vez el plan promueve nuevos dispositivos y formatos institucionales que puedan atender y acompañar diferentes trayectorias, de acceso a situaciones de vida y contextos educativos (Resolución CFE, N.º 285, 2016)

En el 2020 Argentina impulsa el Programa Acompañar Argentina. Puentes de Igualdad. (Resolución CFE, N.º 369/20) priorizando el acompañamiento a las trayectorias no iniciadas, interrumpidas o inconclusas. Si bien este Programa surge en el marco de la pandemia COVID19, reconoce que el sistema educativo ya presentaba previamente desigualdades significativas que se fueron agudizando.

La mayor dificultad en cuanto a la continuidad de las trayectorias es ubicada en el nivel secundario, donde se alude a una multiplicidad de variables en un escenario privilegiado para los «quedan afuera» (p. 2), es decir, existe un gran número de adolescentes que interrumpen su trayectoria, aunque algunos logren retomarla, sigue habiendo una diferencia importante entre quienes ingresan al nivel secundario y quienes efectivamente lo concluyen.

El programa tiene como propósito «hacer lo necesario para evitar que las condiciones adversas impongan o terminan forzando el alejamiento de lo escolar por parte de los y las adolescentes y jóvenes. Se trata de que las instituciones oficien efectivamente de anfitrionas de

los regresos y sostengan la permanencia de todos los y las estudiantes, quienes deben saberse y sentirse bienvenidos/as en ellas» (p. 2).

Plantean que es importante la construcción de puentes que permitan la realización de recorridos, en tanto acompañar es considerado un verbo que marca y enmarca lo que se propone co-diseñar. Considerar este co-diseño es un modo de hacer compañía en cada territorio con la diversidad de estudiantes para reanudar sus trayectorias. El sustento conceptual desde donde se traducen los modos de pensar el acompañamiento son de orden filosófico, en tanto «políticas de solidaridad, reconocimiento, participación y diálogo; nociones que están inscriptas en el corazón de los derechos humanos que sostienen el derecho a la educación» (p. 3)

El programa se sustenta en una serie de objetivos fundados en la idea de acompañamiento que el programa tiene. Para ello se proponen:

- a) Promover y facilitar la reanudación de trayectorias escolares y educativas cuya interrupción ha sido potenciada por la pandemia y su secuela de desigualdades.
- b) Alentar y propiciar la continuidad en los estudios de todxs, en todos los niveles del sistema.
- c) Promover y facilitar la reanudación y culminación de las trayectorias del nivel secundario interrumpidas previo a la pandemia (p. 12)

El objetivo de acercar nuevamente a los sujetos a las instituciones educativas, hace necesario tender puentes con proyectos socioeducativos, deportivos, culturales y comunitarios, estableciendo acompañamientos que permitan un acercamiento a la educación. Promueven, desde el programa, el valor simbólico y empírico, social y subjetivo que resignifica el sentido de la experiencia educativa que permite sostener y concretar el derecho a la educación.

A modo de cierre de este apartado, es importante señalar que la preocupación por el pasaje de Educación Primaria a EMB, en términos del acompañamiento que este requiere, sigue siendo una preocupación no solo en el territorio nacional, sino que es evidente en países de la

región y del mundo. Aún en los múltiples intentos de mejorar en términos de política pública, siguen apareciendo evidencias de ese puente roto que dificulta su reparación.

## **Capítulo 4. Momento de acompañar el pasaje de educación primaria a educación media básica. El aporte y la mirada de los y las entrevistadas**

la figura de un extranjero radical amenazante que puede volverse insoportable para los afiliados al tronco común, los que construyen sus subjetividades en el plano de una normótica de época que impone sus modas, homogeneiza la opinión y se despreocupa de su participación activa en las políticas que tienden a justificar en tiempos de pánico de las democracias, la exclusión sistemática a poblaciones a las que se les dedica el gesto compensatorio de los mendrugos, se les ofrece a alto costo una escueta caridad pero se les niega ciudadanía plena.

Frigerio (2016, p. 32)

El siguiente capítulo se centrará en el análisis de los testimonios de los y las entrevistadas como punto de partida en torno al objeto de estudio de esta investigación. Se busca indagar las modalidades establecidas en el acompañamiento educativo durante el pasaje de EP a EMB desde la percepción de los y las adolescentes de la zona oeste de Montevideo.

Se considera que esta dimensión aporta una mirada más integral del problema, en tanto la palabra de los y las adolescentes ha estado invisibilizada en términos de derechos de ciudadanía en asuntos educativos.

En un primer momento se contextualiza el escenario de la investigación, los espacios donde están ubicados los centros educativos a los cuales pertenecen estos estudiantes, y se determinan las características de los y las entrevistadas así como los datos relevantes para la investigación.

A continuación, se esboza la mirada de los referentes institucionales en cuanto al acompañamiento y su función en el pasaje de EP a EMB. Finalmente, el capítulo se nutre de otra mirada, la de los y las adolescentes desde la diversidad de experiencias en torno al

acompañamiento vivido tanto en EP como EMB y al transitar por ambas instituciones. Se contemplan todas sus vivencias en cuanto a la noción de ser sujeto en las instituciones educativas y las figuras o referentes educativos que formaron parte o no de ese proceso.

#### **4.1. Contexto de la investigación. Dispositivos de acompañamiento en la zona oeste de Montevideo**

El territorio comprendido en esta investigación abarca la zona oeste de la ciudad de Montevideo donde los y las entrevistadas viven y estudian. Ella está comprendida por los municipios A y G de Montevideo.

El municipio A comprende la zona suroeste del departamento e incluye barrios urbanos de Montevideo y territorio rural. Entre sus barrios se encuentran: Prado, Belvedere, La Teja, Paso de la Arena, Casabó, Nuevo París, Villa del Cerro, Cerro Norte y Las Cadenas del Cerro.

El Municipio G está integrado por los barrios: Lezica, Melilla, Colón Sureste, Abayubá, Peñarol, Lavalleja, Paso de las Duranas, Nuevo París, Sayago, Conciliación, Barrio Ferrocarril, Colón Centro y Noroeste.

La ciudad de Montevideo desde los años 90 tiene un sistema de descentralización político-administrativa que divide todo su territorio en 18 jurisdicciones<sup>33</sup>, en donde los Centros Comunes Zonales (CCZ) son de los órganos principales que las componen. Allí participan los

---

<sup>33</sup> Montevideo había subdividido su territorio en dieciocho jurisdicciones e instalado en cada una ellas tres órganos: las Juntas Locales, autoridades políticas con funciones ejecutivas, los Centros Comunes Zonales (CCZ), unidades administrativas con funciones operativas, técnicas y profesionales, y los Concejos Vecinales (CV), órganos de participación ciudadana para el asesoramiento y control de la gestión (2019, p. 5).

consejos vecinales<sup>34</sup> que son actores importantes en la dimensión política de la descentralización y los integrantes de estos consejos son elegidos por los vecinos de cada CCZ.

La zona donde se lleva a cabo el estudio está comprendida por los CCZ 12, 13, 14, 17 y 18 abarcando prácticamente medio territorio de Montevideo.

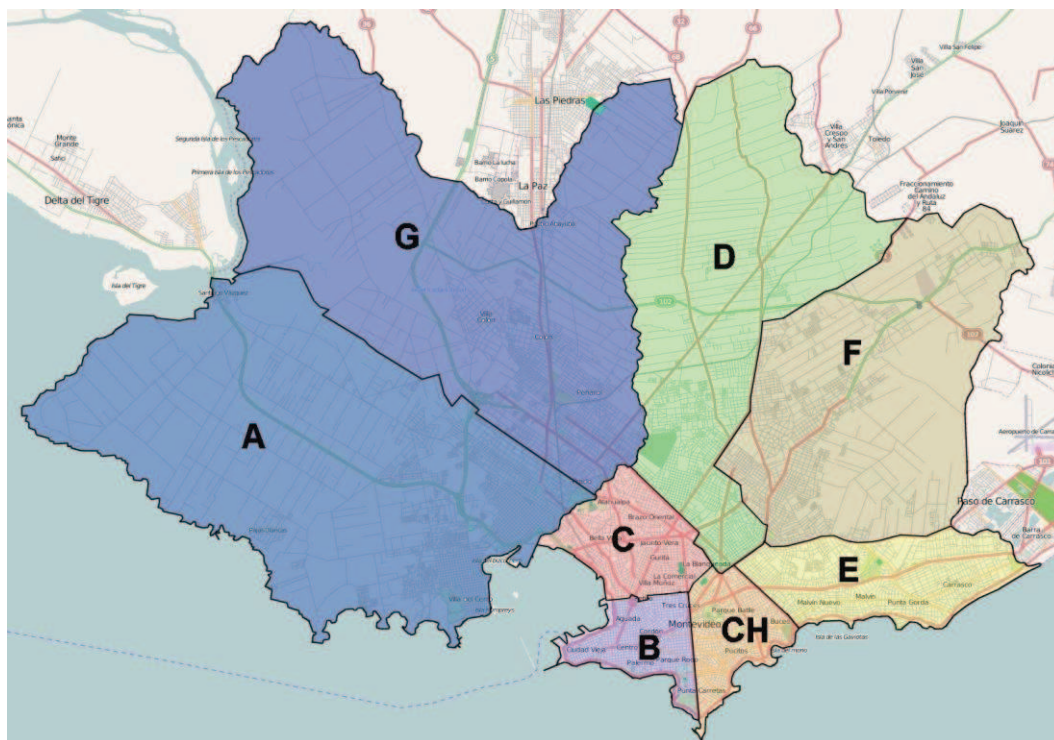
De acuerdo a información del Plan Dirección de saneamiento y drenaje urbano de Montevideo (2019), el municipio A, se caracteriza por una mayor densidad de población en los territorios comprendidos en los CCZ 14 y 17, seguido del CCZ 18. En el municipio G se da una mayor densidad población en el territorio comprendido en el CCZ 13 seguido del CCZ 12 (2019, p. 5).

IMAGEN 1. Municipios A y G de Montevideo

---

<sup>34</sup> Los concejos vecinales son organizaciones sociales y autónomas, integradas por vecinos y vecinas. Están regulados por la Junta Departamental de Montevideo y reconocidos por el gobierno departamental y municipal. Cada Concejo Vecinal tiene entre 15 y 40 miembros. La modalidad de integración es determinada por cada concejo. Pueden participar en ellos las organizaciones vecinales, sociales, culturales, deportivas, vecinos y vecinas que contribuyan al fomento barrial.

Fueron creados en 1993, como portavoces de las necesidades, demandas y propuestas del barrio ante las autoridades nacionales y municipales. Los concejales vecinales trabajan honorariamente. Pueden ser personas interesadas por su zona y representantes de organizaciones sociales, religiosas, culturales o deportivas». <https://montevideo.gub.uy/area-tematica/participacion/concejos-vecinales>



Fuente: Elaboración propia en base a SIG Montevideo

El territorio comprendido en este estudio (A y G) junto con los CCZ 9, 10 y 11 tienen el 53,9 % de la población de Montevideo. Allí es donde se concentra el mayor porcentaje de menores de 14 años (pp. 14-17).

En cuanto a los servicios de educación, la zona oeste cuenta con 124 establecimientos de EP públicas y 33 centros de EMB (21 centros de Educación Secundaria y 12 de UTU) (ANEP-CES-UTU, 2025).

Estas cifras dan cuenta de una gran diferencia entre la cantidad de centros de EP y los de EMB. La falta en estos últimos genera niveles de superpoblación en los centros de EMB que condiciona los procesos de aprendizaje. Este dato ha sido expresado en la prensa por diferentes figuras sindicales de la Asociación de Docentes de Enseñanza Secundaria (ADES), quienes manifestaron que según información del sistema informático de inscripción, que registra el egreso de EP y la incorporación en EMB, quedaron grupos con una matrícula de 40 y 45 estudiantes, cuando los acuerdos con las autoridades de la Enseñanza habían sido de no superar los 28 estudiantes por grupo, con el objetivo de llevarlo a 25. Esta situación plantea problemas

en los que las «condiciones de aprendizaje» no pueden contener a estudiantes que tienen mayor tendencia a la desvinculación, aunque la ANEP haya hecho una fuerte apuesta a la inscripción, pero no así a la inclusión (*La diaria*, 2 de marzo de 2017)

Sobre las tasas de analfabetismo en la zona, se ve un mayor porcentaje en los CCZ 17 y 18, seguidos del 14, 13 y 12 respectivamente (p. 26).

En cuanto a los niveles de estudio alcanzados por la población de hasta 25 años que comprende la zona oeste, se visualiza que en las zonas de CCZ 18 un 42,4 % culminó la primaria frente a un 22,7 % que terminó EMB. En la zona del CCZ 17 estamos ante un 44,6 % que terminó la primaria y un 22,8 % la EMB. En el CCZ 14 un 35 % terminó EP y un 23 % la EMB, el CCZ 13 está en un 32,5 % a un 23,5 % y el CCZ 12 un 33,7 % a un 21,7 % de primaria a EMB respectivamente (p. 27).

Estos datos dan notoriedad a la amplia brecha que se establece en la terminación de un ciclo u otro, teniendo niveles más bajos en población que terminó la Educación Media Superior (EMS).

El 86 % de los jóvenes de entre 12 y 17 años asiste a algún centro educativo, pero se evidencian mayores dificultades de inasistencias en los centros educativos de las zonas comprendidas en este estudio junto con los CCZ 9, 10 y 11. Según el estudio se observa una marcada tendencia de «rezago escolar», entendido como la diferencia que se establece entre los años de estudio en instituciones formales alcanzados y lo esperado para la edad, esto muestra que en niños, niñas y adolescentes entre 8 y 15 años, en las zonas estudiadas, se presentan porcentajes que oscilan entre 16,8 % y 19,6 % en mujeres y 22,2 % a 28, % en varones. (p. 34).

En cuanto al clima educativo —entendido este como los niveles educativos que alcanzaron los y las integrantes adultos del hogar y su incidencia en la completud de los estudios de los y las jóvenes— se puede observar que, en la zona oeste, el nivel es bastante bajo, ya que oscila entre el 40,4 % y 59,5 % de menor clima educativo. Los datos también muestran

dificultades y carencia en cuanto a los niveles de empleo, las condiciones de la vivienda, las necesidades básicas insatisfechas, todos ellos indicadores que influyen en las condiciones educativas de la población, pero que para este capítulo consideramos necesario recoger algunos datos básicos que permitan comprender la zona en donde se realizó el estudio.

Los y las entrevistadas, como señalamos al comienzo, son adolescentes entre 12 y 18 años de edad que cursaron en EP y realizaron sus pasajes a centros de EMB públicos. También se entrevistó a adultos, referentes educativos que hayan realizado procesos de acompañamiento en centros educativos. Como se señaló en la estrategia metodológica, se realizaron dos entrevistas a referentes institucionales y catorce entrevistas a adolescentes; y se volvió a profundizar en dos de ellas, en tanto se entendía que había quedado inconclusas en referencia a la pauta establecida. Esto fue así por el poco tiempo que disponían las adolescentes entrevistadas en ese primer encuentro.

Tanto los centros de EP, en los que cursaron los y las adolescentes, como los centros de EMB están comprendidos en el territorio de la zona oeste de Montevideo. En relación a las entrevistas hechas a los referentes educativos, se previó que los informantes hayan pertenecido a equipos encargados del acompañamiento en centros educativos de EM de dicha zona.

En el momento de las entrevistas muchos de los y las estudiantes estaban cursando EMB, otros ya lo habían culminado. Todas las entrevistas realizadas a adolescentes fueron concretadas a partir de contactos proporcionados por vínculos institucionales en el marco del ejercicio profesional, en tanto, y como fuese señalado en la introducción de este documento, las autoridades de ANEP no autorizaron entrevistas dentro de las instalaciones de los centros educativos durante el período de trabajo de campo. Ante esto, una vez proporcionado el contacto, se establecía comunicación con el/la adolescente y su familia, y en caso de aceptar, se le leía el consentimiento informado de los adultos responsables y los estudiantes para proceder al desarrollo de las entrevistas. Las entrevistas se realizaron hacia fines del año 2023 y durante todo el transcurso del 2024, de acuerdo con la disponibilidad de los y las entrevistadas. En el

caso de los y las adolescentes, se llevaron a cabo en espacios verdes (plazas, parques) cercanos a la zona de residencia de los estudiantes. Las realizadas a referentes institucionales se efectuaron en los domicilios personales de ambas entrevistadas.

Con respecto a la pauta de entrevista, esta fue orientada en función del objeto de estudio (*Modos de acompañamiento educativo en el pasaje de educación primaria a educación media básica y su relación con la permanencia de su trayecto educativo*), teniendo presente que se podía realizar o aclarar una nueva pregunta a partir del relato del entrevistado/a. No se presentaron dificultades en los y las entrevistadas de acuerdo a la guía de la pauta de entrevistas, cuyos puntos fueron comprendidos por todos y todas. A su vez, los aportes dados en los relatos de los y las entrevistadas contribuyeron a los objetivos planteados por la investigación.

Como parte de la información extraída de las entrevistas, en cuanto a los niveles de estudios de los referentes familiares con quienes conviven los entrevistados, podemos saber que un 52 % alcanzó primaria completa, un 17 % terminó EMB, un 14 % culminó Educación media superior (EMS) y un 17 % empezó estudios terciarios. Solo 2 referentes familiares terminaron la carrera terciaria<sup>35</sup>.

#### **4.2. ¿Cómo acompaña el pasaje el oeste de Montevideo?**

En cuanto a las propuestas educativas desarrolladas en torno al pasaje de EP a EMB, como se mencionó en el capítulo 1, bajo el soporte del SPTE la descentralización en el territorio encargada de la articulación entre ambos subsistemas es una tarea de las UCDIE. Desde su lugar se intenta potenciar a nivel local y departamental una política que apunte a la coordinación entre los subsistemas de ANEP (EP, ES, UTU) y permita la continuidad educativa generando estrategias y acuerdos a nivel territorial que favorezcan el derecho a la educación.

---

<sup>35</sup> Información extraída del total de entrevistas.

Para el sostenimiento y continuidad de las trayectorias educativas, las UCDIE cuentan con un equipo integrado por el coordinador y un equipo técnico que oscila entre 3 y 5 integrantes de diferentes disciplinas como psicología, educación social, trabajo social, magisterio y docentes de IPA (secundaria) dependiendo de la densidad de la población adolescente a atender, la cantidad de centros educativos, las redes locales y la extensión territorial. Las UCDIE tiene en el marco de sus objetivos articular y promover la estrategia metodológica entre los subsistemas de la ANEP (EP y EMB) para asegurar las trayectorias educativas de los y las estudiantes. Esto supone el fortalecimiento de equipos de trabajo que conforman ambas instituciones educativas, orientado a generar respuestas en torno a las trayectorias educativas de los y las estudiantes con mayor riesgo de desvinculación.

En la zona de Montevideo oeste es importante la gran cantidad de centros educativos que la componen, lo que supone una alta demanda en cuanto a la coordinación que esta Unidad dispone en la articulación en el territorio. A su vez sus objetivos demandan un abordaje en torno a la cultura institucional que evidencia la diferente modalidad de trabajo que tienen ambas instituciones y en consecuencia dificultan el pasaje que se da de un subsistema a otro.

#### **4.3. La mirada de los referentes institucionales sobre el acompañamiento en el pasaje de EP a EMB**

El SPTE pone un fuerte énfasis en las figuras que los centros educativos tienen para el acompañamiento, en tanto figuras que cumplen una función relevante para que el acompañamiento se de. Se previó para su conformación además de las personas que integran estas instituciones, la creación del equipo encargado del acompañamiento.

A estas figuras, se les otorga un rol de acompañamiento en el proceso educativo de los y las adolescentes. Desarrollan algunas funciones que determina su posición de acompañante, se enmarca dentro de los objetivos de la UCDIE, en tanto fortalecimiento de equipos educativos

que permite una mayor articulación entre ambas instituciones encargadas del pasaje. Ante esto resulta interesante vincular con segmentos de los relatos extraídos en las entrevistas con los referentes institucionales, ya que exponen desde su experiencia la mirada desde el acompañamiento.

En uno de los relatos el acompañamiento va de la mano con la importancia de poder transmitir una pasión por el oficio y en ese transmitir aparece la presencia y la disponibilidad para sostener con lo que el otro trae:

Para mí, yo quiero decir algunas cosas sobre lo que implica acompañar, que es transmitir una pasión, uno tiene que transmitirles a las generaciones más jóvenes, eso que nos apasiona, porque después ellos ven cosas muy opuestas a eso, ven adultos que no les apasiona nada. Los educadores tenemos que transmitir las pasiones. Acompañar es estar presente, me parece que es una acción muy sencilla y muy complicada a la vez, es estar siempre, estar ahí, estar disponible, siempre

Claro estar disponible es estar físicamente, afectivamente, psíquicamente disponible. Porque sostener los problemas de otros es complicado cuando te recuerdan problemas propios (ERI1).

De este relato se desprenden algunas palabras significativas que enriquecen el concepto acompañamiento, tomado como marco de referencia de esta tesis, el acompañamiento implica generar un proceso de autonomía que esté mediado por la protección, la escucha, el apoyo, la guía, pero no en términos condescendientes, sino que supongan ubicarse desde una disimetría que establece diferencia entorno a las responsabilidades. Implica un modo de hacer una tarea en donde se va descubriendo en la misma práctica, las potencias y limitaciones.

Las palabras que trae la entrevistada como la pasión, la disponibilidad tanto física, psíquica y afectiva, dan una construcción de integralidad al concepto y al rol del acompañamiento. Un acompañamiento surge del pedido de un otro ante una situación específica, un otro que no puede solo y busca potenciarse con otro para atravesar esa situación. Por lo tanto, para acompañar a ese otro debe volverse un cuerpo disponible, en tanto proceso de afectación

que implica el involucramiento con la tarea, esa común afectación que se da en el proceso de acompañamiento y vínculo de confianza.

Podemos vincular el planteo que realiza la entrevistada sobre la pasión con el sentido de la vocación que le otorga Paulo Freire en sus textos *Pedagogía de la autonomía* (1996) y *Pedagogía de Oprimido* (1974).

Los autores Trombetta y Trombetta (2015) hacen alusión al pensamiento antropológico, filosófico y pedagógico de Freire, al concepto de vocación ontológica que implica la aspiración que tiene el ser humano de alcanzar un mayor estado de humanidad, en tanto libertad y plenitud que se da mediante un proceso de concientización y praxis transformadora:

es a partir de la comprensión de nuestra vocación ontológica dirigida al ser más donde cada persona asume la condición de sujeto de su propia historia que podemos pensar el proceso educativo y la posibilidad de humanización (pp. 521-522).

Somos «seres de relación, de conciencia, de desafío, reflexión y de respuestas» (p. 522). Esa pasión, en términos de Freire, debe estimular la opción y afirmar al sujeto como sujeto, que le permita enfrentar los límites establecidos por las condiciones históricas, marcadas por contextos de dominación y de injusticia, en donde el ser humano tiende a deshumanizarse y a perder espacios que le permitan generar condiciones adecuadas para la realización de su vocación ontológica.

La lucha que supone construir una educación humanizante y liberadora que problematice las estructuras que obstaculizan al ser humano, su realización como sujeto es un desafío y una posición ética a tener en cuenta e incorporar para la lucha contra la deshumanización.

Por otra parte, hablar de disponibilidad física y psíquica como plantea la entrevistada no supone hablar de figuras del acompañamiento como si cualquier persona pudiera ocupar esta posición. Ocupar lugares institucionales no necesariamente nos ubican en un rol de

acompañamiento para el pasaje y permanencia de la trayectoria educativa de los y las estudiantes.

Si bien el SPTE prevé que varios de los actores institucionales que cumplen funciones en un centro educativo deberían tener el perfil de poder acompañar, eso puede desdibujar la tarea y que pierda el carácter epistemológico que posee. En tanto se hace necesario recurrir a la búsqueda, a la indagación, a la concientización que establece la pregunta e instala la escucha y el diálogo orientado a una reflexión práctica con una perspectiva transformadora.

En cuanto a los afectos, podemos decir que ellos emergen a partir de lo que venimos desarrollando en este documento, porque tiene que ver con la tarea, con la vocación, con el vínculo y con la concepción de otredad, en tanto el otro es distinto de mí.

La otredad irrumpe a la hora de pensar en qué medida las instituciones educativas son capaces o no de incorporar esta categoría en la práctica cotidiana. La existencia del otro es real y tiene rostro. En la medida en que no hay registro de ese otro se dificulta el poder ver y comprender cada situación, cada sujeto, cada historia.

Es interesante el planteo que realiza la entrevistada en cuanto al acompañamiento y para que este se sostenga sin negar la presencia del otro. Sostiene la necesidad de que el acompañamiento sea una especie de tejido en la que es sostenido, de tal manera que el acompañante encargado de la tarea de acompañar a los y las adolescentes, también sean acompañados por otras figuras institucionales:

El acompañamiento para mí tiene un límite, porque uno se piensa que puede acompañar todas las situaciones y a todas las personas y allí caes en una situación de omnipotencia, piensa que con todo va a poder y eso es un error. Por eso las instituciones tienen que tener atravesamientos del acompañamiento, adultos que acompañen a los adolescentes, pares que acompañen a los profesionales, distintos profesionales que se acompañen entre sí, tiene que haber una trama, como un tejido, como una malla de acompañamiento. No puede ser el uno a uno únicamente, porque ahí se cae en la trampa de idealizar al educador, que antes se decía es psicólogo, es asistente o la maestra cálida y amorosa, todo eso son idealizaciones, entonces puede haber en el acompañamiento una idealización. Ósea que se espere que alguien tiene que estar disponible

siempre, en toda circunstancia y en todo momento, yo creo que ahí hay que pensar los límites del acompañamiento para las personas (ERI1).

La posición de acompañamiento sostenido que plantea la entrevistada toma relevancia en términos de pensarlo como dispositivo. En el contenido de este documento, cuando nos aproximamos a la noción de dispositivo a partir de los textos de Agamben (2011) y Foucault (1985) se hacía alusión a la idea de un conjunto de operaciones que lo conformaran. Pensar estas operaciones en términos de tejido resulta interesante para desarrollar el dispositivo de acompañamiento.

Ante esto último resulta relevante lo que plantea Foucault (1985):

En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. [...] entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes (p. 129).

La vinculación de elementos que se da en un dispositivo supone la necesidad de un espacio relacional que implica la interacción en el marco de reglas que permitan llevar adelante el objetivo estratégico.

La noción del carácter de relación que posee el dispositivo es tomada por Deleuze (1990) entendiendo que es un proceso que implica interacciones, alteraciones, modificaciones que dan lugar a la actualización de la creatividad.

En este sentido el dispositivo de acompañamiento en el marco de su objetivo, no pierde de vista al otro sujeto, ya que sin el otro se pierde el carácter mismo que tiene la función.

En este aspecto y a partir de lo que introduce la entrevistada es importante reflexionar sobre la necesidad del sentido ético-político de las prácticas profesionales en los ámbitos educativos. Las palabras de Castoriadis (1994) nos parecen introductorias para el análisis, ya que plantea que:

Todos nuestros actos encuentran una condición de posibilidad efectiva, tanto en lo que se refiere a su materialidad como a su significación, en el hecho de que somos seres sociales viviendo en un mundo social, que es lo que es por estar constituido así y no de otra manera. No somos «individuos» flotando libremente por encima de la sociedad dotados de una capacidad para decidir soberanamente, desde el absoluto, qué hacer, cómo hacerlo y cuál será el significado de esos actos. Ciertamente, tampoco estamos determinados por nuestro entorno o situación pero estamos infinitamente más condicionados de lo que quisiéramos admitir y, sobre todo, en tanto individuos, no podemos escoger las interrogantes a las que estamos sometidos, ni los términos en que se formularán, y menos aún, el sentido último de nuestra respuesta dada. Las consecuencias de nuestros actos, una vez arrojadas al engranaje social ahistórico, se nos escapan y ese proceso no puede ignorarse. No hay determinación de nuestros actos pero sí condiciones (p. 3).

Hablar de disponibilidad supone una cualidad, algo que nos pone en posición de acompañante. Los escenarios educativos dan cuenta de una multiplicidad de adolescentes que transitan los pasillos, las aulas, los patios, los alrededores por largas horas del día. Algunos pasan, otros comparten esas horas con otros, donde la interacción se instala como recurso clave para ese recorrido. Algunos más, otros menos, pero el conjunto necesita de ello para que algo allí suceda.

Si tenemos en cuenta que los escenarios educativos son espacios de formación humana, estos deberían conformar un proceso de conquista y de desarrollo de la dimensión ética. Este encuentro ético comprende una multiplicidad de actores institucionales y otros (adolescentes, familias, comunidad.etc).

En el marco de su relato, la entrevistada destaca la importancia de ser acompañado aquel que acompaña, en tanto permite mirar y comprender las situaciones que atraviesa la vida

educativa de manera colectiva, pero que a la vez supone una mirada sobre el trabajo que realiza cada uno/a y la intencionalidad que se tenga desde la política educativa en cuanto al acompañamiento:

Por ejemplo, cuando uno pasa por una situación muy traumática en el liceo, por ejemplo una situación con un alumno, algo grave, se tiene que trabajar sobre ese asunto. Allí todos los educadores deberían acompañar la manera de pensar la situación, para poder también acompañar a la familia. Ahora vos te preguntas, todos están dispuestos, todos tienen la disponibilidad. Ahí me parece que se tendría que generar algo colectivo, donde cada uno pueda decir, bueno yo puedo acompañar de esta manera o puedo ayudar de esta o puedo acompañar más indirectamente.

Pero yo creo que el acompañamiento podría ser una herramienta muy poderosa institucional. Pero no lo es y yo creo que eso tiene institucionalidad política en este momento. (ERI1)

El pasaje que se da de una institución a otra supone una preparación a través de ese acompañamiento que reciben los y las adolescentes. La llegada y el transitar de estos adolescentes supone una serie de miradas colocadas sobre ellos que pueden condicionar el acompañamiento. Desde el relato de la entrevistada se desprende el desafío de construir una mirada interdisciplinaria en el abordaje del acompañamiento educativo, en tanto se pueda construir con todos los actores encargados de la tarea una mirada integral del problema que se pretende resolver. La perspectiva interdisciplinaria permite tener una mirada más profunda de la realidad a partir de la integración de saberes.

Dentro del imaginario institucional están los y las estudiantes que se adaptan a las «normas institucionales» y que cumplen con sus trayectorias teóricas, en palabras de Terigi (2009), responden a los estándares esperados, siguiendo la gradualidad del curriculum. Pero juntos con estos «esperados» llegan aquellos que transitan la escolarización de manera heterogénea, donde influyen múltiples factores que inciden en su experiencia educativa.

Durante décadas, la mirada teórica de las trayectorias ha sostenido un punto de vista lineal en el recorrido educativo que cada adolescente realiza marcado por la «organización del

sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción» (p. 19), cuyo resultado ha oscurecido y asignado la responsabilidad a los sujetos diferenciados de lo «normalmente» aceptable o esperable. Esta mirada ha condicionado las formas de acompañamiento que los centros educativos han desplegado, porque se ha caracterizado por una lógica individual desde el que mira y hacia donde mira, perdiendo de vista un panorama amplio que integre saberes que permitan la comprensión integral del fenómeno.

La posición individual invisibiliza al otro, no obstante, el sistema educativo necesita de esta perspectiva para colocar al otro en términos comparativos, a un orden, a una «normalidad». Como señala Skliar (2002) «El otro ya no parece ser sólo un afuera permanente, o una promesa integradora, o su regreso a nuestro hospedaje, o su extranjería, o su andar errante y/o vagabundo. Su irrupción confunde el espacio de la mismidad» (p. 87).

El autor retoma a Deleuze y Guattari quienes definen el mapa de la mismidad como un calco de lo mismo, de aquello que siempre vuelve a lo mismo. La pérdida de ese mapa implicaría esa diferencia que se establece entre el calco de lo mismo, el calco de aquello que vuelve a lo mismo y la cartografía del otro. Existen mapas que poseen múltiples entradas y salidas del otro, de sus expresiones, de sus rostros (p. 87).

Hablar de la pérdida de ese mapa implica perder lo habitual, la mismidad ocupa el centro, corriendo hacia afuera sus fronteras, depositando allí todo lo que suponga periferia, borde, marginal: «Y la periferia, los bordes, lo marginal, cuya única razón de su existencia debería ser pugnar para entrar, para estar en el centro, para ocuparlo y así ser, finalmente como los demás» (p. 88).

La mismidad como centro expulsa, vigila, controla y castiga al otro, conduciendo hacia los bordes, defendiendo al mismo tiempo sobre lo bondadoso y perfecto que tiene su centralidad.

La dificultad de acompañar al otro, desde una perspectiva de la mismidad, oscurece las posibilidades que este dispositivo pueda tener. En tanto al formato institucional, signado

principalmente por una estructura jerárquica, dificulta la posibilidad del tejido en torno al acompañamiento que se pueda construir.

Que el acompañamiento no es una herramienta institucional porque lo que se establece es una jerarquía, se retoma la institución con la jerarquía militarizada, la jerarquía esa con la que surgió, en este momento político, que se pone que las autoridades controle a los otros y pone en el lugar a los adultos en un lugar muy infantil, de tener que cumplir con la norma burocrática, entonces se desdibuja el acompañamiento genuino y entonces se dicen quienes son los que tienen que acompañar, bueno lo que acompañan son los adscriptos, los pop, los psicológicos, se busca un rol para el acompañamiento, pero eso no es un acompañamiento genuino, es otra cosa, que tiene que ver con esto de la jerarquización que te digo, que es burocratizar la educación y que va en contra del acompañamiento humano (ERI1).

Este aspecto importante, que trae la entrevistada y que aporta al análisis pertinente a la investigación, es lo que ella denomina «burocratizar la educación». Los centros educativos históricamente han tenido y tienen un funcionamiento basado en normas, reglamentos y protocolos de características jerárquicas. Esa estructura hace que se pierda de vista la mirada colectiva que cada centro educativo tiene de sus estudiantes y por lo tanto se corre el riesgo de que se pierda el ser sujeto. El establecimiento de reglamentos y protocolos que se construyen desde las directivas de ANEP son pensados de forma genérica y tienden a la homogeneización del estudiantado. Esta forma genérica de pensar y diseñar el cúmulo de tareas que un centro educativo tiene que desarrollar puede verse en la dificultad de que el centro educativo pierda de vista las necesidades reales que sus estudiantes tienen, perdiendo de vista el acompañamiento humano. Es el predominio de lo que hay que hacer en función de lo instituido. El dispositivo de acompañamiento para que vuelva desde una perspectiva humana, supone romper con lógicas institucionales que vienen instaladas a lo largo de la historia de la educación. Romper con ellas, implicaría dar un giro a lo que se espera de la tarea educativa.

Sobre esto, plantea la entrevistada:

se tienen que implicar muchísimo de lo que el otro tiene que decir de uno, entonces es preferible que cumpla con la asistencia, que llene los formularios, ¿que se espera del profesor?

[...] que le haga la libreta, que mire lo que tenga que mirar, que mire las competencias. La política educativa hoy en día reduce la labor educativa a la dimensión burocrática, al del funcionario público que infantiliza bastante las relaciones humanas. Me parece que acompañar es vincularse y sobre eso hay que trabajar un montón todavía. En acompañamiento que palabras pondría, pondría ayuda, la dimensión del cuerpo, el cuerpo total de la persona, los vínculos humanos, conocerse, poder discriminar, a veces a uno solamente le parece que educar es solamente enseñar la disciplina (ERI1).

Resulta fundamental poder partir de la práctica cotidiana para analizar estas categorías. Conocer, develar realidades que implican una articulación dialéctica, en tanto los diversos escenarios que comprende la práctica profesional están impregnados de historias, saberes, haceres, con sujetos que se interrelacionan y actúan sobre su entorno, realidades que son fundamentales de conocer para comprender esa historicidad que viene aconteciendo. Los nuevos descubrimientos aportan a nuevas lecturas de la realidad que se proyectan en nuevas acciones, las cuales a su vez, generan nuevas posibilidades investigativas, en un proceso permanente de conocer haciendo con la participación de los distintos actores, organizaciones e instituciones que forman parte del proceso.

En este proceso de conocimiento la cultura y más precisamente la cultura institucional ocupa un lugar privilegiado como aspecto preponderante de las relaciones sociales, la construcción del otro, las diversas formas de leer, sentir y hacer en los diferentes contextos, evitando el mirar sin ver.

La formación teórica en este proceso es fundamental para poder comprender la realidad y desde esa comprensión que aportan los distintos sistemas explicativos desarrollar estrategias de acompañamiento que lleven a procesos transformadores.

La práctica logra interpelar el conocimiento, desde lo empírico; la práctica pregunta, interroga desde el acontecer cotidiano, pero necesita de una instancia reflexiva en diálogo con la teoría. En tanto el acompañamiento implica un proceso de profesionalización, dado que en el desarrollo de sus prácticas es una de las fuentes de mayor aprendizaje y conocimiento, que se expresa en ese hacer cotidiano; sin embargo, el desafío que presenta es cómo rescatar y valorizar ese saber en situación. Extraer esos aprendizajes, mirando la práctica y creando la pausa para hacerla dialogar con los saberes teóricos. Este diálogo con los diferentes saberes es un reto no solo metodológico ni técnico, sino político, ya que permite construir capacidades para caminar hacia la comprensión de lo que hacemos y porqué lo hacemos.

Ante esto, la entrevistada comparte.

Porque en un acompañamiento humano tenés que tejer confianza, tenés que procurar la profesionalización, cuanto tenés que hacer por los actores institucionales, brindarles espacios de desahogo, de diálogo, los educadores, que son los que van a promover que los estudiantes continúen su trayecto educativo, que lo puedan comenzar y culminar, que se sientan a gusto, que los chiquilines puedan abordar responsablemente las problemáticas que les atañen en las instituciones, que puedan plantearle a los adultos los problemas que tienen con ellos, el adulto que acompaña tiene que poder escuchar eso, que lo demás le digan sobre su trabajo, estamos de eso muy lejos (ERI1).

Esto da cuenta de una ruptura con la forma hegemónica que han tenido las instituciones educativas de representar a las adolescencias como normales o ideales o en «riesgo» derivando en la instalación de prácticas de las que no solo los y las adolescentes no forman parte de su proceso, sino que obstaculizan la posibilidad de instalar algo diferente, quedando frente a una «impotencia enunciativa» asociada a la «desubjetivación de la tarea de enseñar» (Duschatzky y Corea, 2001, p. 85).

Estos planteos nos llevan a pensar en las figuras de la alteridad que deben ocupar un lugar de centralidad en el acompañamiento. Toda la obra de Paulo Freire (1972; 1976; 1996) está atravesada por la alteridad como constitución del «yo». Reconocer la alteridad, la diferencia,

es fundamental para el surgimiento ético epistemológico del «yo» y también del otro. En tanto permite el desarrollo de la identidad. Se piensa el yo y el otro como persona-sujeto, dado que el ser humano para el autor es subjetividad, pero esa subjetividad es construida en relación con el otro, con la alteridad, es decir con lo intersubjetivo.

En algunas de sus obras donde toca la temática de la alteridad plantea que la subjetividad es construida por medio de la relación dialógica con el otro, es decir con lo intersubjetivo. Plantea que para ser persona necesitamos de la relación con el otro, del diálogo, si no logramos una apertura de la alteridad no podrá ser posible la constitución de la misma.

El concepto de alteridad en Freire (1976) hace referencia al rostro, al cuerpo de los oprimidos-excluidos y su lucha por la dignidad.

Freire, al pensar la alteridad en toda su riqueza, argumenta que el otro es el lugar donde es posible comenzar a través de un proceso de humanización, de liberación y el reconocimiento de la alteridad en su dignidad.

Freire sostiene que en la construcción de una sociedad humanizada el reconocimiento del otro, de la alteridad, es fundamental para el proceso de liberación. El opresor al deshumanizar al otro, al negar su dignidad, también se deshumaniza, porque no es posible deshumanizar sin deshumanizarse.

Plantea que nadie libera a nadie y nadie se libera solo, sino que esto se da mediante la comunión, en el diálogo y la relación ética, ya que no hay posibilidad de pensar un proyecto de sociedad si no tengo la capacidad de reconocer al otro, aceptar al otro en su experiencia de vida, en la diferencia en relación a mí.

En este sentido, el lugar de sujeto es fundamental en la relación dialógica que se establece, mientras pueda ser pensado en términos de su liberación en el marco de ese proyecto de humanización. Desde esta perspectiva, el sujeto se ubica en un lugar protagónico en el descubrimiento de su propia realidad, en tanto que es tomando conciencia de aquellas determinantes que afectan mi calidad de vida, que puedo modificarla.

En este proceso, el encuentro con el otro es clave y a raíz de eso, que el mismo pueda ser mediado por la práctica de escucha. La práctica de escucha del otro debe ser consecuencia de un posicionamiento ético-político de acompañamiento educativo. En tanto escuchar implica llevar adelante una práctica paciente y crítica, dado que podemos pasar a hablar con el otro y no hablar para él, lo que supone que la escucha es aprender a escuchar lo diferente. (Freire, 1978).

En cuanto al pasaje de EP a EMB los relatos recogidos en las entrevistas a referentes institucionales dan cuenta que si bien las instituciones pueden contar con perfiles técnicos que puedan llevar a cabo el proceso de acompañamiento, una de las dificultades que se instala son los criterios de los contratos laborales, dado que se dan año a año, dificultando así la continuidad de un proyecto educativo dada la movilidad de la conformación de equipos interdisciplinarios y por tanto el abordaje de las situaciones a partir de la información recogida:

lo que me parece fundamental es el tema, de en qué momento arrancan los equipos a trabajar, las clases van de marzo a diciembre, o sea, y los roles arrancan del 1.º de marzo al 28 de febrero. Los cambios en los equipos, como en las direcciones y las adscripciones no pueden ser así porque tú no podes conocerte con tus colegas el 26 de febrero y arrancar el 1.º de marzo. Se empieza a entrevistar, vos decís hay que hacer un acompañamiento a los estudiantes, sobre todo para sostener a los que vienen de primaria. Estamos hablando de los estudiantes que vienen de primaria al liceo, perfecto. Todos los que hicimos las entrevistas del equipo multidisciplinario en el mes de febrero, ninguno está trabajando con los estudiantes el 1ro de marzo. Todas las familias que yo entrevisté y que conocí y todas las situaciones son papeles que quedaron en el éter (ERI.2)

Desde el relato de esta entrevistada surgen algunos aspectos relevantes a mencionar, uno es la movilidad de las figuras asignadas al acompañamiento que hacen las instituciones y otro aspecto es el encuadre de trabajo desde este rol que no permite construir una mirada de equipo en las situaciones que se les asignan. Se recoge información sobre los y las adolescentes y sus familias y no se abordan en el marco de un equipo de trabajo, en tanto no está pensado un tiempo y un espacio para que el equipo pueda constituirse como tal.

#### **4.4. Una mirada del acompañamiento en el pasaje de EP EMB desde las percepciones adolescentes**

Como se ha señalado al inicio, el énfasis del proceso investigativo estuvo puesto en recuperar las experiencias que han tenido los y las adolescentes en el acompañamiento educativo en su pasaje de la EP a la de EMB. Eso supuso que pudieran transmitir cómo han sido sus tránsitos por la escuela y el liceo o UTU; los referentes que han sido significativos en ese acompañamiento y lo que implicó para ellos y ellas ese pasaje de una institución a otra.

Es importante señalar que en todos los testimonios aparece el pasaje como un momento de impacto en la vida adolescente, se instala el miedo, la incertidumbre por lo desconocido, a los diferentes cambios que implica pasar a otra institución, supone la pérdida y la construcción de nuevos vínculos, con sus pares o con los referentes adultos.

En este sentido plantea uno de los entrevistados:

Bueno, fue un cambio rotundo, bueno, no eran las mismas maestras y ahora no eran solo maestras, eran profesores, había profesores hombres y mujeres y no eran todos los mismos eran todos distintos, eran 10 profesores distintos, de cada materia y no todos eran iguales, no, todo el sistema era diferente, muchos cambios, bueno, la institución obviamente no era lo mismo que la escuela, el Liceo tenía tres pisos, la escuela tenía un patio muy grande [...] Y más que nada la gente, siempre hubo mucha gente, no sé todo era mucho y bueno los profesores como que eran todos distintos y eso lo sentías con temor, todo un cambio» (EE13).

Este pasaje fue transitado por los y las entrevistadas de distinta forma; esta diferencia se evidencia en los relatos de acuerdo a sus trayectorias personales, sus contextos sociales y familiares y las figuras del acompañamiento que participaron de su pasaje, así como la presencia de una metodología del acompañamiento en los centros educativos

El pasaje produce rupturas que se dan por el cambio de formatos educativos, en ese tránsito que implica modalidades de trabajo diferente se corre el riesgo de reproducir desigualdades en términos de poder garantizar el derecho a la educación. Esos cambios son

dados en los pasajes de centros de primera infancia a EP, de EP a primer ciclo de EMB, de este primer ciclo a EMS, de EMS a la Universidad o formaciones terciarias y pone sobre la lupa los modos y los alcances que las instituciones educativas tienen para asegurar las trayectorias educativas de los estudiantes.

El SPTE prevé una serie de estrategias pensadas para garantizar ese pasaje en relación a un lugar para cada adolescente en EMB. Así, desde las plataformas informáticas Gestión Unificada de Registros e Información (GURI) cada familia sobre finales de culminación de la escuela primaria selecciona hasta tres centros de educación media a donde quiere que concurra el adolescente, luego de este proceso se da la etapa de confirmación al centro educativo.

Desde los marcos institucionales se apunta a que la inscripción temprana asegure un conocimiento anticipado de las familias y de los centros de EMB para la preparación del pasaje. El punto de inflexión se da en la medida en que esta preparación para el pasaje no quede solamente en asegurar la inscripción en un centro de EMB, sino que pueda ser trabajado por ambas instituciones encargadas del mismo.

Pasar de un nivel a otro supone habitar espacios muy diferentes, con tareas diferenciadas, como si fuera algo fuera de lo común. Cruzar ese puente supone el abandono de algunas prácticas y la adaptación a otras, tarea que puede dificultar y que queda muchas veces centrada y responsabilizada en el adolescente. Se espera una adaptabilidad que suceda casi de forma natural, como naturaleza misma del ser humano. Plantea uno de los entrevistados en relación al pasaje:

«Fue un cambio grande pero la llevé. Fue impactante pasar de una maestra de 4 horas a tener 5 o 6 horas y 12 u 11 profesores y eso me costó al principio» (EE11).

La modalidades y el tiempo de enseñanza aparecen como impactos en el cambio de un sistema a otro. Pasar de la referencia de un docente a 12 implica un cambio significativo en los

adolescentes; supone también diversidad en las formas vinculares, pasar de un vínculo con la maestra a poder vincularse con muchos profesores.

Una entrevistada afirmaba: «Me sentí nerviosa, porque era algo nuevo para mí. Eran más personas, mucho más gente, más profesores, una materia cada profesor y muchas cosas más» (EE10).

La importancia del vínculo que establecemos con nuestros referentes educativos y con nuestros pares resulta relevante para que la estadía por el centro educativo sea agradable y permita que devenga trayectoria:

Otra cosa que me dejaba bastante tranquilo era que más o menos todo mi grupo social iba a ir al mismo liceo y entonces como que me sentí tranquilo [...] porque sentía, yo que sé, que era como una descarga, si un día tenía alguna prueba o alguna clase o algo que me costara tenía como un apoyo de mis amigos que conozco de toda la vida (EE5).

Acompañar el pasaje y que este sea habilitante para que las trayectorias educativas transiten y puedan ser sostenidas es fundamental; la confianza que se establece, figuras que puedan establecer esa confianza, permiten dar la garantía de un vínculo educativo.

El vínculo educativo se convierte en un habilitador de procesos en la relación; quien se encuentra en posición de referente institucional le brinda la confianza a la otra persona para desarrollar el potencial que trae y reconocerlo.

En relación a esto plantea un entrevistado:

Y cuando no entendía algo, por ejemplo, bueno, levantabas la mano por ejemplo y estas maestras, las dos iban y te explicaban bien el tema, si tenías alguna dificultad entre medio. Té sentías, yo por lo menos me sentía cómodo al punto de no tener vergüenza de pedirle ayuda a los maestros, viste que alguna vez no sé, tenés vergüenza o algo porque no sé por el de hacer algo malo o algo y siente vergüenza para pedirle ayuda, yo con ellas no sentía vergüenza y le pedí ayuda sin problemas y ellas me explicaban bien, viste siempre como me sentía acompañado (EE13).

El vínculo en todo proceso educativo puede denominarse como la principal herramienta pedagógica. El escenario de las instituciones educativas propicia el acercamiento a los

adolescentes desde un lugar, si ese lugar se vuelve disponible habilita el escuchar, empatizar con cada situación y de esta manera el joven te acepta, se abre y te permite conocer para poder interceder en su situación.

La presencia que asegura ese vínculo instala momentos que generan seguridad, en tanto expresión de gestos que allanan un camino seguro. Así lo expresaba uno de los entrevistados:

un profesor solo que fue un profesor de biología de tercer año que no sé su forma de enseñar era muy bueno, porque por lo menos en el tiempo que tuvimos ese profesor los alumnos que tuvieron ese profesor nos fue muy bien a todos y yo creo que sí, o sea me inspiró también mucha confianza ese profesor, debe ser el único, uno de los pocos que realmente me inspiró confianza porque no sé su forma de ser lo era, era muy bueno te enseñaba bien, no sé como que me viste biología por lo menos para mí no fue una materia que me gustara, yo la odiaba y el profesor me hizo cambiar de opinión, me generó gusto por la materia (EE13).

En este marco podríamos decir que para que el acompañamiento educativo se dé supone la construcción de vínculos, lo cual es una relación que se da desde el actor institucional y los estudiantes y desde los estudiantes entre ellos, así como también la institución con la familia

Pichón-Riviére (2003) hace referencia al vínculo como un fenómeno social, el sujeto se construye en una trama de vínculos siendo emergente de esa trama social. Toda conducta implica un vínculo en una relación de un sujeto con un objeto, pudiendo ser este un ser vivo o no pero en mutua correspondencia. Siendo el vínculo una estructura compleja, influido por las experiencias y relaciones anteriores que haya tenido, por lo cual desarrolla una serie de vínculos en un tiempo y espacio determinado, donde genera procesos de comunicación y aprendizaje. El autor agrega que este vínculo puede darse con un objeto interno y otro externo, siendo la configuración del sujeto el resultante de la dinámica del interjuego que se encuentran en constante relación dialéctica. El vínculo se caracteriza por ser bicorporal, ya que trata de dos sujetos relacionados entre sí en constante afectación y es tripersonal porque siempre hay un tercero que interactúa, en tanto el vínculo se encuentra atravesado por la cultura y el entramado social.

Por otro lado, Núñez (2001) trabaja la noción de vínculo educativo a partir del triángulo herbartiano, el cual está integrado por el sujeto de la educación (educando, estudiante) que debe consentir ocupar ese lugar y disponerse a inscribirse en la cultura de la época; el agente de la educación (educador, docente) que tiene la responsabilidad de transmitir los elementos de la cultura, y finalmente, los bienes culturales, los contenidos a ser transmitidos, enseñados. La relación educativa se encuadra a su vez, en un marco institucional.

Tomar la responsabilidad como parte de hacer del vínculo pero como condición necesaria para que este se dé. El vínculo implica un hacer ético. El encuentro con el otro implica un posicionamiento ético y político. A través del vínculo habilitamos la posición del otro, el respeto por lo que el otro trae, validando así su historia, sus saberes, sus aprendizajes.

Lewkowich (2002) establece una diferencia entre «hacerse cargo» y «responsabilidad». En la primera, el autor plantea que implica una serie de operaciones que suponen soportar, resistir y aguantar las consecuencias de un acto. En cambio, para el autor hacerse responsable implica una serie de acciones que hacen que el otro forme parte de su devenir.

Es un acto que se produce en un vínculo, no viene producido por una idea anterior o algo que nos obliga, implica dar cuenta de los efectos y sus momentos.

Pampliega (2001) piensa el vínculo educativo en términos de dialéctica, dado que no puede darse la existencia de un otro sin el otro. Es en esa relación educativa que se da el proceso de transformación entre educando y educador, entre enseñanza y aprendizaje. Construir una noción crítica de nuestra vida cotidiana fortalece la capacidad de automirada de nosotros mismos y nos permite además tener una capacidad crítica como herramienta de vida, para pensar nuestros trayectos y las de los otros, nuestras relaciones, nuestras decisiones, construyendo con el otro un vínculo horizontal y asimétrico como elemento clave en la estrategia de acompañamiento. Esto implica que en el vínculo que se establece se parte por un respeto mutuo y un reconocimiento de otro, sin perder de vista el lugar que ocupa cada uno/a en esa relación vincular.

La preparación del pasaje implica una transmisión que es compartida por ambas instituciones (primaria y EMB): la primera tiene como receta la antesala y la segunda le compete el recibimiento y el acompañar durante toda esa estadía. Con esto no se está diciendo que no haya mecanismos y estrategias que las instituciones ya vienen desplegando. Desde los relatos aparecen experiencias más significativas cuando han tenido esta preparación, cuando han sido bien recibidos y acompañados y cuando han tenido en ese pasaje la oportunidad de transitarlos con el sostén de sus pares.

En torno a la preparación del pasaje en ambas instituciones, es interesante lo que plantean los y las entrevistadas desde sus experiencias: «creo que está bien, pero deberían como que explicar más lo que es el liceo para que una se adapte» (EE9); «más por la institución del liceo que por la escuela, porque por la escuela dijeron, bueno, ta, chau. En la escuela no tenías ese lugar, acá en el liceo tenés un lugar donde podés ser vos» (EE3).

La importancia de sentirse preparado, o de anticipar algo que pueda suceder, genera seguridad y confianza en aquello que resulta un terreno desconocido.

La salida de primaria instala mucha incertidumbre y es necesario que los y las estudiantes conozcan las diferentes opciones que tiene al pasar a EMB: si optan la opción del liceo, poder conocer qué propuesta se da allí, el funcionamiento, la preparación para el cambio; si su preferencia es la UTU<sup>36</sup>, también se hace necesario preparar el pasaje. Ambas instituciones tienen funcionamientos diferentes, ya que se rigen por subsistemas diferentes, con modalidades institucionales distintas.

---

<sup>36</sup> La UTU tiene sus orígenes en el año 1878 con la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, que en sucesivos períodos cambiará su nombre a Dirección General de Enseñanza Industrial (1916), Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU, 1942), Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP, 1985) y actualmente Dirección General de Educación Técnico Profesional – UTU (DGETP-UTU). [www.utu.edu.uy](http://www.utu.edu.uy)

A su vez, la preparación también depende de los grupos con los que se está trabajando y con las necesidades que ellos tienen. Cada escuela en esta etapa de preparación conoce las características de sus grupos y sus necesidades y sobre eso debe ser pensado el acompañamiento.

Romper con la idea de homogeneización que la educación ha portado a lo largo de la historia marcaría la diferencia en la metodología del acompañamiento que cada escuela tenga para la preparación del pasaje. Esto supone que cada adolescente tiene necesidades e intereses diferentes y además proviene de realidades y contextos diversos.

Sin duda en esa estrategia es fundamental incorporar a la familia sobre el conocimiento de esta nueva etapa.

Las experiencias significativas muestran otra preparación en esta etapa, así lo perciben algunos de los entrevistados:

porque fue de las pocas maestras que creo que la única que tuve dos años seguidos entonces fue como un proceso más como prolongado, no tan pausado y también porque nos fue como introduciendo un poco a algunas mecánicas de cómo te manejas en el liceo, nos pone también a nivel académico, nos ponía escritos seguidos para que más o menos llevamos lo que iba a venir después (EE5).

La tranquilidad que muestra el entrevistado fue dada en el reconocimiento de la maestra y por la estrategia que ella utilizó para introducirlos en el mundo del liceo y permitió vivir el pasaje desde otro lugar. Así lo expresa;

la verdad no lo sentí tan movilizante, medio que estaba tranquilo, porque más o menos creía que tenía las herramientas para poder ir llevando el proceso de transición y también de cómo adaptarse a las nuevas mecánicas que tiene el liceo que es otra cosa, otro mundo (EE5).

La sensación de sentirse preparado para los cambios que implican ingresar a una institución nueva, cambio en los horarios, en las rutinas, en los modos de enseñanza, genera

menor temor. Contar con referentes que puedan ser transmisores de esta experiencia permite a los adolescentes transitarlos con mayor seguridad.

Indagando sobre quién o quiénes habían proporcionado esas herramientas para el pasaje, plantean:

creo que mi maestra, la de los dos últimos años, porque aparte nos decía constantemente, por ejemplo, van a tener que estudiar más, van a tener diferentes profesores, nos iba diciendo cosas que más o menos iban entrando, también cosas que me decían mis padres o algún conocido mayor y también importante, pero sí y sobre todo eso (EE5).

También en los relatos aparecen experiencias que no fueron positivas, en tanto no se resaltan figuras que hayan acompañado y facilitado el pasaje:

es un camino que nadie te prepara para eso tipo, nadie te dice, vas a empezar un liceo que va a haber gente nueva, pero nadie te dice que es totalmente gente nueva, que no vas a tener a nadie, no vas a conocer a un profesor, no vas a conocer un adscripto, no conoces a nadie, tal vez tienes suerte y vas con un amigo o vas con un compañero, pero después hay 300 personas que no conoces, que la vas a ver y no tenés la menor idea de quienes son y que estaría bueno que se pudiera integrar y te pudieran conocer, porque hay en otros lados, capaz hay profesores que está bien, están para dar la clase pero tampoco les interesa conocerte mucho o lo mismo con los adscriptos, con lo que sea. Para mí debería haber más acompañamiento por lo menos en ese cambio, porque no estás preparado, entras a un mundo que no sabes ni dónde estás parado y puede haber liceos que te integran pero otros que no y estaría bueno que los integrarían a todos (EE7).

Este relato que nos proporciona la entrevistada permite dar cuenta de la ambigüedad que se genera al momento del pasaje, quedando a la incertidumbre de quien te reciba y ese recibimiento permite o no un buen trayecto.

Frigerio (2016) toma la noción arendtiana de *tiempos de oscuridad* donde existen épocas que se vuelven muy oscuras para ciertos grupos de personas, en donde ya no depende de ellas su perspicacia o su elección. Haciendo referencia a las palabras de Ana Arendt, la autora expresa:

Ya no depende de las personas dice la politóloga (ella prefería que no la «incluyeran» en el conjunto de los filósofos) apartarse del mundo, no se trata pues de una elección libre por los bordes, los márgenes o los y las afueras de la polis, sino de estar sometido a la ley de exclusión que ordena un exilio del mundo común de los iguales, de los pares (p. 26).

La frontera política, social y cultural que traza el límite entre el adentro y el afuera implica «desconocer la semejanza del semejante» (p. 27) que nos coloca en un proceso deshumanizante.

Este proceso deshumanizante que asumen algunas prácticas cargadas de prejuicios termina configurando al otro por fuera de lo esperable, sobre todo cuando no está a la altura de lo que las instituciones esperan de él. Esto ha sido instalado y legitimado en las instituciones educativas a través de prácticas constituidas a partir de un orden simbólico que establece características de un tipo de sujeto «capaz» de transitarlo, dando lugar a la lógica exclusión/inclusión desde una perspectiva de «normalidad». Sin duda son prácticas que son reforzadas por un sistema capitalista que exagera los procesos de individualización potenciando un hacer «contra el otro» y no «con el otro».

Así cómo es posible visualizar pasajes que son muy dolorosos, cargados de incertidumbre, aparecen relatos en el que ese paso parece no haber significado nada, aparece la ausencia de un cambio, de una nueva etapa, casi llevada en silencio.

Las siguientes frases ilustran estas reflexiones: «Fue un cambio grande, pero la llevé» (EE11).; «yo empecé, tenía un montón de materias, no entendía y repetí» (EE10); y, «primero me sentí muy mal porque tenía una amiga que la extrañé y después me fui acostumbrando porque también era un cambio muy diferente» (EE9).

Estas expresiones hacen que nos preguntemos cuánto es posible hablar en las instituciones sobre cómo vienen transitando el pasaje que implica poner a disposición la palabra que les permita a los y las adolescentes expresar sus vivencias. Cuántos adolescentes pasan esta etapa en silencio, pero no porque le parezca algo poco preocupante, sino porque su

recorrido se vuelve invisible para los otros, al punto que la consideran como una etapa a la que deben acostumbrarse.

#### **4.4.1 Habitar lo desconocido. Ser otro: la posibilidad de hablar y ser escuchado**

El recorrido realizado a partir de las dimensiones teóricas trabajadas en este documento y los testimonios dados por los y las entrevistadas dan cuenta del cambio y de la diferencia de la EP y la EMB. No es novedad que este problema viene siendo pensado en Uruguay y en la región desde hace varias décadas, así fue analizado en diferentes capítulos de este documento, sin embargo, aún sigue tomándose como una problemática a resolver. El pasaje implica varios recorridos que es imprescindible que ambos subsistemas (EP y EMB) asuman como parte de sus responsabilidades. Implica un camino de acompañamiento y preparación para la llegada a un lugar nuevo, con modalidades de funcionamiento diferentes a las que niños y niñas vienen acostumbrados en su etapa escolar.

Pero para que este pasaje se dé exitosamente no solo es necesario la preparación, sino que requiere de un lugar de acogida, de un espacio que espere y reciba. Habitar un nuevo espacio en condición de extranjería, no supone un modo adaptativo, como espera la institución educativa a la cual esperamos que todos y todas logren insertarse, implica un proceso que es necesario ser acompañado.

Así lo expresaba una de las entrevistadas:

porque yo qué sé, hay gente que les cuesta más integrarse por sí que a otros y ta no todos tenemos los mismos tiempos, capaz que vos te costó un mes, a otro le cuesta dos años o no se, incluso todos tenemos diferentes tiempos y hay que saber más o menos manejarlo para que podamos ir todos más o menos ahí bien (EE7).

El planteo de la estudiante sobre la necesidad de ser recibida coloca la importancia del conocimiento y reconocimiento del recién llegado. Desde esta perspectiva se va perdiendo el miedo y las inseguridades que genera el pasaje y lo que supone la llegada a un lugar nuevo.

Volverse disponible como institución educativa al reconocimiento del otro y de los otros recién llegados.

Una de las entrevistadas plantea en relación a su llegada al liceo: «Me adapté bien, siempre están ahí y eso me genera seguridad. La trabajadora social me acompaña mucho, también la educadora y la adscripta del año, me acompañan mucho en el aspecto emocional y hablamos mucho» (EE11).

La presencia y la disponibilidad que se pone en juego en el acompañamiento marca sin duda una diferencia cuando este es vivido desde el reconocimiento, desde la importancia del reconocimiento de tu palabra que te vuelve sujeto.

Otra de las entrevistadas comparte: «En el acompañamiento del liceo fue bastante bueno, me sentí bastante segura, me sentí muy bien con las referentes, muy segura, podía ir y plantear mis problemas y me escuchaban y me orientaban mucho, me ayudaban a ir resolviendo lo que me pasaba» (EE10).

Resulta interesante relacionar el fragmento de la entrevistada con lo que plantea Cornú (2024). La autora habla de la idea de la transmisión, no como aquel objeto que hay que pasarlo a alguien, sino generar una secuencia que convertiría al otro en sujeto. Para que exista modalidad de relación con el otro objeto se hace necesario construirlo como destinatario y reconocer la filiación que da lugar a la humanización. Es reconocer a ese otro en su saber:

No hay sujeto sin reconocimiento recíproco, sin enunciación dirigida. No hay sujeto sin palabra. Ni sin lengua. La lengua es estructura. La palabra es la puesta en obra de la lengua por un locutor. No hay sujeto sin actualización de la estructura en frases dirigidas, pero tampoco hay sujeto fuera de la ley de la lengua. El sujeto es el sujeto hablante (pp. 29-30).

La necesidad de volverse sujeto parte de estos relatos, en tanto el reconocimiento es transmitido por algunos referentes volviéndose significativo para la entrevistada.

A continuación resulta interesante dar cuenta de diferentes fragmentos extraídos de las entrevistas que colocan al adolescente en un lugar de importancia para los centros educativos:

Yo tenía problemas en mi casa y me descargaba en la escuela, largaba toda mi ira; La dirección, mi lugar seguro, largaba toda mi ira. Me hacían sentir acompañada, yo necesitaba un abrazo y en mi casa no lo tenía. El poder ser vos (EE3).

Cuando empecé a faltar fueron a mi casa, me llamaban, venía a tutorías. Fue muy importante porque sino hubiese dejado, me di cuenta que soy inteligente, lo que no le ponía era ganas y como que estaba diciendo yo no puedo con esto (EE1).

La necesidad de configurar espacios educativos acogedores que permitan sentirnos sujetos supone un momento, una detención (Skliar, 2001) y escuchar lo que el lenguaje adolescente tiene para decir.

Resulta interesante poder unir estos testimonios con el planteo que realiza Lévinas (1977) en cuanto a la aparición del otro. Según el autor, se da a través de las vivencias que nos permiten pensarlo en términos de sujeto y no de objeto, este no es posible construirlo solo a través de teorizaciones, dado que el otro nos permite comprender la existencia de su ser y es eso lo que nos da paso al otro como infinito, en tanto esa alteridad es inabarcable. De esta manera le vamos poniendo rostro a ese otro como forma de comprender lo que se presenta. Teniendo en cuenta la experiencia vivida, los tiempos, los lugares, la posibilidad de conocimiento construido. Ese otro como infinito se nos presenta a través de la mirada y nos compromete más allá de la externalidad, posibilitando el encuentro, mediado por el lenguaje, generando allí este rostro que significa, que da lugar, que habilita.

El otro que se hace carne a través de su rostro y su palabra, se comunica a través de su lenguaje. Ese rostro que se significa en tanto es mediado por el encuentro, en tanto le permite dar cuenta de los elementos culturales que atraviesan el lazo social y la noción de diferencia.

Un rostro que es habilitado por la confianza, así lo expresaba uno de los entrevistados

No sé, su forma de hablar. Ya inspiraba un poco más de confianza y en base a eso. Bueno, ya no sentía vergüenza de pararme y pedirle que me ayude y esas cosas y la forma en la cual enseñaba. Lo que decía, se volvía conocido, te amigaba con la información (EE13).

Pensar en estos términos implica para Lévinas (1977), plantear puntos de fuga en la dicotomía. sujeto-objeto. Plantea la necesidad de cuestionar la distancia entre sujeto-objeto, es decir ese recorrido que el observador realiza «neutralmente» del otro. Mirar este recorrido implica mirar la trayectoria que se constituye de la relación y no de la mera causalidad. Los seres existen en el trayecto de relación con el otro, sujeto y objeto están implicados entre sí, se dan en su relación, en su coexistencia.

El autor habla de una ruptura y desdoblamiento de la relación totalitaria del ser, emergiendo posibilidades para que «entes comprometidos en el ser y personales, (estén) convocados a responder por su proceso y, en consecuencia (...) entes que pueden hablar en lugar de prestar sus labios a una palabra anónima de la historia» (p. 49).

Desde esta perspectiva, uno es actor y constructor de su propia historia, rompiendo con universalismos y resurgiendo la interioridad de su ser, la cual no forma parte del pensamiento de totalidad.

El autor toma la excedencia como algo que trasciende la totalidad, esta no se aleja de la experiencia y de la historia, sino que las toma y se aleja así de la objetividad, colocándose en relación al otro en un lugar de trascendencia, respeto, de responsabilidad más allá de la imagen corporal que aquel presente.

Esta trascendencia es presentada por el autor en términos de infinito. Allí cobra valor la experiencia, constituyendo el ser, nos aleja de la objetividad para trasladarnos a lo implicative, a la afectación, a la comprensión del otro, absolutamente otro. Nos permite salir de lo establecido, viviendo y sintiendo a ese otro, sin dejar de ser uno, gracias a la riqueza que nos brinda la relación. Esa relación que permite que sea vivida con importancia y significación. Así puede verse expresado en el siguiente fragmento: «Me ayudaban en cosas que me pasaban, me escuchaban, íbamos a la biblioteca a hacer tarea o a charlar, charlábamos mucho de la vida, les traía cosas que me pasaba, se las contaba y ellas me escuchaban» (EE11); «te aportaba a sentirse incluido, a no sentirse excluido, vos eras parte de ese equipo» (EE6).

Estos fragmentos se pueden asociar al planteo que realiza Lévinas (1977) en cuanto al rostro, el que exige una mirada distinta de aquella con la cual miramos las cosas, los paisajes. El rostro nos permite la significación, el cara a cara del encuentro donde no hay que buscar el sentido, ya que el sentido lo da el rostro del otro y el recurso de la palabra que es utilizado en ese cara cara dando lugar al lenguaje.

En este punto y a continuación con lo desarrollado hasta el momento, me resulta interesante retomar la categoría del «Nosotros» que plantea Rodolfo (2004) en tanto «en el nosotros hay una dimensión del «ser con», de ser reconociendo la alteridad del otro, la diferencia en el encuentro con el otro como tal» (p. 122).

Pero también hay experiencias que muestran la contracara, es decir el momento que no fueron sentidos desde el acompañamiento. Una de las entrevistadas nos comparte su testimonio en cuanto a la diferencia que sintió en dos centros de EMB. La entrevistada transitó su EMB en dos centros diferentes y ella considera que en uno de ellos le faltó el acompañamiento que describe con sus palabras:

Interés por los alumnos, porque vos podes tener cientos de alumnos y podes tener dos o tres preferidos, pero por lo menos tenés que estar un poquito para todos, porque yo qué se, son una banda de alumnos, no podemos prestarle atención solo a uno, capaz si hubiese habido un poco más de compañerismo, más íntegro con todo, hubiese sido otra cosa (EE7).

El hecho de sentirse perdido en medio de una diversidad de estudiantes hace renacer la sensación de no sentirse visto, de no sentirse cuidado.

Skliar (2001) plantea que:

«cada vez que pretendemos asegurar y conservar la expresión “cuidado del otro”, algo, alguien, se nos escapa; algo, alguien, huye de las certezas, algo, alguien se resiste a ser conceptualizado, se resiste a ser transformado en temática escolar, banalizado, simplificado, atesorado en una o dos palabras más o menos asegurados y confiables» (pp. 12-13).

Sin duda se ha hecho un esfuerzo a través de la universalización y democratización de la EM en términos de inclusión, persiguiendo el objetivo de que todos y todas formarán parte de las instituciones educativas; el dilema se instala cuando los testimonios nos indican otra cosa. Una cosa es estar en un centro educativo y otra es ser parte de este.

La universalización de la EM ha permitido un mayor acceso, es real que tiempo atrás muchos de ellos y ellas ni siquiera estaban. Pero ante este aumento de la presencia, hay que poder preguntarse qué hacemos con la existencia del otro. Una de las entrevistadas plantea en cuanto a lo que podría haber hecho el centro educativo para acompañarla:

Hablar con las personas pero que yo no esté ahí o mis compañeras no estén ahí, porque por ejemplo a una amiga que le hacía bullying, ella se quejaba, hacía una reunión con todas las personas y la descansaban, esta de menos para la otra persona porque el resto empieza a decir «nosotros no hicimos nada» y vos sabes que hicieron pero estás ahí y decís la puta madre, capaz que era mejor hacer las cosas más grupales con todo el liceo y no quedar tan expuesta, hacer charlas, capaz se bajaba un poco la violencia (EE1).

La sensación de exposición frente la resolución de un conflicto genera una especie de desamparo, de quedarse a la deriva de algo, de no ser escuchado, de no ser cuidado, si bien el testimonio da cuenta de atención por parte de la institución, esta no implicó para la entrevistada sentirse acompañada. A continuación, explicita la resolución que recibió por parte de la institución:

Me decían hace la denuncia y que resuelva la policía, cuando en realidad sí el liceo te está acompañando debería decirte cómo te puedo ayudar; no, te decía solucionalo con la policía, solucionalo afuera, acá no se peleen, peléense fuera (EE1).

Es clara la situación que trae la entrevistada en cuanto a la necesidad de que el liceo pueda hacerse cargo de los conflictos que atañen en la cotidianidad. Podría decirse que son modos de desubjetivación (Duschatzky y Corea, 2002) que suponen habitar la situación marcada por la imposibilidad, estar a merced de lo que acontezca habiendo minimizado al máximo la

posibilidad de decir no, de hacer algo que desborde las circunstancias. Se trata de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad.

Martinis (2006) habla de la posibilidad de oponer la noción de «sujeto carente» a la de «sujeto educativo» considerando la primera como aquel del que no se espera un futuro prometedor, sino como aquello que resulta «ineducable» y «peligroso» dado que por su sola condición social limitaría toda posibilidad de aprender. Desde otra mirada el sujeto de la educación habla de la posibilidad que es dada desde la perspectiva vincular que se establezca entre el educador y el educando. Esto permitirá alejarlo de las clasificaciones y colocarlo en posición de aprender.

Las voces de los y las estudiantes nos traen los modos de análisis que tienen de su cotidianidad, las formas que ellos y ellas entienden que se podrían resolver los conflictos de la cotidianidad educativa, plantean la necesidad que se los tome en cuenta.

Freire (1980) sostenía que el hombre sujeto era el hombre integrado, no solo enraizado históricamente sino con la capacidad de expresar su humanización. Aquel que puede ejercitar su libertad desde un tiempo que permita reflexión y análisis, tomando una posición crítica en sus decisiones que le permita alterar su realidad. Aquel con posibilidad de luchar por la subjetividad. Deleuze (1987) hablaba de resistir, por un lado a las formas de individualización generadas a partir de las exigencias del poder y por otro en la vinculación del individuo en una identidad conocida y determinada sin posibilidad de transformación. Estas formas de sometimiento son reflejadas en los escenarios educativos de acuerdo a lo que se espera del estudiantado, portadores de categorías que se tornan en muchos casos irreversibles.

Resulta pertinente unir el relato con la diferencia que establece Cornú (2004) entre comunicación y trasmisión que no es solamente la reciprocidad de la primera contra la unilateralidad de la segunda, «sino la inscripción en una temporalidad irreversible y en lugares disimétricos» (pp.1-2).

La comunicación puede darse en lugares equivalentes y en un modo presente, pero la transmisión no solo supone objetos delicados, sino que implica seres humanos y que en la estructura de esos lugares atravesados por la temporalidad y el simbolismo, aparece la palabra:

Pero no se trata tanto de pasarle un objeto a un –destinatario– como que del destinatario se transforme a su vez en sujeto [...] el objeto de transmisión será transmitido e incluso según la manera en que se haga. (p. 2).

La transmisión implica un reconocimiento del otro como destinatario, sea cual sea lo que transmitimos, supone colocar al otro sujeto en su capacidad de ese saber, de ese deseo, en la capacidad de poder entenderlo y desarrollarlo, muy diferente a querer moldearlo a semejanza de uno, como si fuera objeto: «Sucesión, finitud, reconocimiento del otro, requerimientos de sujetos —en su propio nombre—: tal como son en forma muy sumaria los rasgos de la transmisión humana» (p. 3).

El posicionamiento desde una perspectiva de transmisión humana es comprender en tanto que la mirada y la palabra del otro cambian nuestra propia mirada y nuestra propia palabra. Y en ese cambio aparece el rostro del otro dando lugar a sentirnos éticamente responsables. Este proceso mediado por el acompañamiento hace que el otro nos ponga en cuestión, a lo que nosotros somos y al conjunto de imágenes que hemos construido para clasificarlo y que ha llevado a «naturalizarlos» como algo habitual. Esta elaboración permite constituir «el encuentro con el otro será entonces un encuentro ético» (Skliar, 2001, p. 19).

Volviendo a los testimonios, en ellos vuelven a aparecer escenas muy significativas que dan cuenta del reconocimiento del otro. Son recuerdos, momentos vividos, expresiones observadas, pero que quedan en la memoria de haber tenidos espacios de cuidado en su trayecto educativo.

Ante eso, comparten los y las entrevistadas:

Por ejemplo y bueno su forma de tratarnos, siempre nos trataba bien a los demás, no sé más, cómo que lo sentí y no sé, digo, aunque era exigente y a veces también digo como toda maestra se enojaba obviamente, pero fue la que mejor me acompañó durante el período escolar [...]

Ahí va así, más bien, sí, en palabras, en gestos, en la forma sí, gesto de cómo explicaban las cosas y ese tipo de cosas, me hacía bien (EE13).

En estas expresiones surge la importancia y la necesidad de que un otro te registre, a través de sus palabras y de sus gestos, marcando desde allí una diferencia en el encuentro.

Volviendo a Cornú (2004) el sujeto necesita encontrar a alguien con quien hablar y no reducir esa potencia del encuentro que supone hablar pero escucha a la vez, en vagos procedimientos dotados de reglamentos que simplemente hacen que el vínculo allí se pierda.

Estos momentos, son expresados así:

No sé, que cuando yo tenía esos problemas, esos ataques de ira, ellas estaban ahí para cuidarme, que si yo necesitaba un abrazo ellas estaban ahí para darme un abrazo que capaz yo en mi casa no lo tenía, ¿entendés?, que sabía que tenía alguien que me escuchara. [...] y estaban conmigo, o sea, ya el hecho de estar conmigo es un montón, que me escucharan, que me hablaran, que me dieran consejos, eh, no se ese estilo, que están ahí y que estén. Eso para mi es un montón (EE3).

Resulta interesante vincular lo que plantea la entrevistada con el desarrollo que realiza Fernández (2011) sobre la atención. La autora plantea que es una actividad que se construye en el entre y que supone que «atendemos solo y cuando nos atendemos pensantes, cuando atendemos simultáneamente a nuestros saberes y experiencias y a lo que el otro nos ofrece» (p. 47).

No es menor instalar en un espacio seguro la posibilidad de que un otro hable y sea escuchado. Se dispone a crear un lenguaje que permita al otro relatar su experiencia , pero a la vez supone asumir el riesgo de acompañar lo que tiene para traer.

Allí en ese encuentro, donde la mirada se detiene ante el impacto de la presencia, deviene la escucha, aquello que dice y no se sabe pero que coloca la pista para instalar la pregunta.

Como plantea Duschatzky (2017) «la escucha es un trabajo, un procedimiento que desbarata una gramática y una sintaxis, para extraer ese detalle que interrogado en sus cualidades inagotables, hace a la actividad ininterrumpida del pensar» (p. 21).

La autora sostiene que hay una política de escucha cuando se pueden hacer y deshacer los pensamientos que permitan desentrañar el entramado que tiene la lengua que poseen las instituciones educativas, cuando hay posibilidad de elaborar nuevas experiencias.

Los siguientes relatos dan cuenta de modos de acompañar desde una lugar de escucha inventiva, dejando de lado formas familiares y abriendo campo a lo investigativo.

Primero que nada porque había profesores que escuchaban, el equipo educativo y mismo las adscriptas tipo, siempre estaban escuchando o al pendiente de cómo estás, ¿todo bien? ¿necesitas hablar de algo? Sí, mirá te voy a decir, ¿estás bien? ¿cómo va todo en casa? Sentís el acompañamiento de todas partes (EE1);

Me encanta, es un lugar donde me siento segura, es un lugar donde se que me escuchan, es un lugar en el cual se que si yo tengo un problema puedo venir y plantearlo y ellos te van a intentar ayudar o dentro de sus posibilidades (EE3).

Para Carballada (2008) la escucha se da en escenarios y contextos que portan sus propios sonidos y silencios, los mismos operan como espacios que dan lugar a ese acto. Este espacio puede volverse hostil o habilitador, facilitando u obstruyendo la palabra del otro, el otro que habla. En tanto:

[...] la escucha implica entendimiento, selección de la información que surge de la palabra del Otro, intento de captar su lógica discursiva, determinación de los detalles importantes del relato, reflexión sobre el contenido de éste y análisis del sentido de lo dicho (p. 2).

En los relatos de los y las entrevistados se da cuenta de la potencia de visibilizar y reflexionar la escucha, y la producción de la palabra. Tomados como instrumentos que permiten comprender, explicar y hacer, entendiendo a ese otro que habla, como sujeto portador de

derechos y de transformación social se permite la recuperación de un relato constructor de sentido.

#### **4.4.2 Figuras del acompañamiento en el pasaje de EP a EMB. Figuras del lazo**

Todo el proceso de campo, materializado a través de las entrevistas, ha permitido un intercambio que ha sido mediado por la escucha atenta, esos encuentros produjeron nuevas preguntas que junto con el proceso de análisis de este material a través de las desgrabaciones y escrituras de esos relatos, iban configurando la idea de las figuras que hacen posible que ese acompañamiento se de. A su vez hubo experiencias vividas por estos adolescentes en donde se encontraron con personas que aún, aunque institucionalmente se esperaba un rol de acompañamiento, no fue vivenciado así, en tanto relatan un transcurrir atravesado por momentos teñidos de hostilidad, de exposición, de un no reconocimiento, la vivencia de no sentirse importante para el otro.

Por su parte los relatos con vivencias de acompañamiento positivas fueron interpretados como una especie de suerte, si se podría denominar así, de haberse encontrado en el camino de su tránsito y trayectoria educativa personas, figuras del acompañamiento que les permitieron un transcurrir más seguro, de confianza, de escucha y otra infinidad de gestos que hicieron más amena su permanencia en el centro educativo.

Frigerio (2017) los ha dado en llamar *oficios de lazo*, *oficios del acompañamiento*, en tanto lugares que «coinciden en algunos rasgos, en algunas posiciones, en unos modos de ocupar lugares y ejercer presencias e intervenir en las vidas» (p. 109).

La autora plantea que estos oficios asumen la importancia que tienen por las especificidades que llevan, así por lo que comparten, ese trazo común que lejos de homogeneizar los relaciona.

Sobre estas presencias, plantea una de las entrevistadas: «La asistente social, las adscriptas, la directora, también el año pasado estuvo bastante presente conmigo, fueron un montón de gente que se pusieron un granito de arena y entre todos me ayudaron a poder salir adelante» (EE7).

Estas presencias que plantea la entrevistada intervienen en la vida de los sujetos de un modo cuidadoso y significativo capaz de transformar aquello que se plantea como dificultad, supone un intervenir en las vidas y ocupa un lugar en el otro de mucha importancia. La autora Cornu (2018) plantea lo siguiente en relación al lugar de estos oficios:

Los oficios del lazo buscan la posibilidad de una metamorfosis en el otro mediante una iniciativa que habilita la iniciativa, por la atención que se brinda y la confianza en lo que está en estado potencial. El corazón de esta acción es la noción de posibilidad (la que está instalada) y de disponibilidad. Disponibilidad a la escucha, a la atención [...] que apuesta. Es así como entendemos el «cuidar» en los oficios del lazo que, de este modo, reciben al otro (lo inescuchado, lo inatendido del otro) por medio de un sujeto presente, atento a un sujeto desconocido, atento a las subjetivaciones (p. 216).

Sobre esta posibilidad y disponibilidad plantea una de las entrevistadas en cuanto a su vivencia con figuras de su acompañamiento:

La referente de sexualidad me explica las cosas que no entiendo, ponele en sexualidad, ponele lo que tendría que estar bien o que tendría que estar mal y que es esto y que es aquello, que me parece que está muy bien. La POP si tengo un problema se que la tengo a ella para hablar, que me acompaña, me abraza, me escucha, lo mismo que la trabajadora social, ella es espectacular, siento que es una persona que, si vos estas mal ella va a estar ahí para vos, que te va a escuchar y te va a abrazar. Si vos necesitas un abrazo, vos tenés un abrazo asegurado con la trabajadora social (EE3).

Las figuras del acompañamiento en la medida en que tienen la capacidad de hacer circular la palabra a través de una multiplicidad de gestos que implican el cuidado de un otro genera recorridos en donde se construyen caminos de entrada y salida, en tanto se sostiene como elemento significativo en la construcción de lazos sociales.

Comparte una de las entrevistadas:

Las referentes que más recuerdo eran las del equipo educativo, era la trabajadora social, la educadora, POP y las estudiantes que estaban ahí en ese momento, creo que eran de trabajo social, también alguna adscripta.

Las recuerdo porque fueron muy especiales para mí, muy importantes, marcaron algo en mi vida, les agarre mucho cariño, ellas siempre estaban ahí para lo que yo necesitaba (EE4).

Este último relato así como todos los demás, hace pensar la idea de lo importante, ¿qué nos vuelve importante en la vida del otro? ¿Cuál es esa presencia que permite que un otro no solo la sienta, sino que que la considere parte de su cuidado?

Carballeda (2008) sostiene que el neoliberalismo construyó un mundo donde la palabra quedó saturada, dando paso al silencio, la escucha en ese contexto se volvió confusa e imposible. Al perderse el significado de las palabras se generó un vacío en el sentido de los discursos generando nuevas formas de silencio y de ausencias. De esta manera el encuentro potenciador de lazos sociales se fue dificultando por la incertidumbre y las lógicas del mercado, construyendo nuevas formas de vida cotidiana.

Pero este contexto no anuló la necesidad de hablar y de sentirse escuchado en los sujetos, buscando nuevos lugares donde su palabra cobre sentido. En esa búsqueda de lugares y de personas que los ocupen aparecen las figuras encargadas del acompañamiento que podrán o no ser capaces de poner en juego esa *dialéctica del entre* (Frigerio, 2016, p. 45).

En estos *oficios de lazo* como señala la autora, se ofrecen unas presencias peculiares que se caracterizan por la disponibilidad frente a las situaciones que se nos presentan en las instituciones en las que estamos implicados. Esa disponibilidad nos ofrece apertura a los que se presentan, sin descartar de entrada ninguna de ella. Esta supone un tiempo de atención y de escucha pero también implican riesgo, en tanto asumo la disponibilidad permitirá la creación de nuevos tiempos.

Nos relata una de las entrevistadas:

Además de las charlas conmigo, todos los días hablábamos, hacían encuentros con mis padres para poder ayudarme a solucionar las cosas, en mi casa había charlas y mi madre también iba a las reuniones con los referentes y eso ayudaba mucho a solucionar mis problemas (EE4).

Resulta interesante ante este relato las palabras de Frigerio (2010), en tanto «alguien se vuelve disponible porque ese es su trabajo (contrato) y porque le importa (don). El don pone en juego un excedente, un plus que solo en una contabilidad subjetiva en la que no hay ganancia sino don» (p. 37).

En ese proceso cobra relevancia la construcción de lo que allí acontece permitiendo ver por un lado su carácter histórico-social y por otro el analizador, logrando así generar unas bases que puedan dar una nueva disrupción. Permitiendo así que el sujeto registre para poder construir su propia subjetividad. Ese registro puede devenir en ruptura, alterando un orden establecido que lo ubica en determinado lugar.

Las figuras del acompañamiento asumiendo desde el registro del otro, despliegan una accionar mediado por la escucha pero que habilita una serie de gestos que son políticos en tanto suponen «la expresión de una medialidad» (Agamben, 2017, p. 67), en él se hace visible el medio como tal, materializado a través del lenguaje.

Esa mediación que se establece a través del gesto permite desarrollar la estrategia metodológica que habilita generar condiciones para que los y las adolescentes, así como sus referentes con los que se trabaja puedan autodescubrir lo que se oculta detrás de las verdaderas contracciones de su realidad.

Es importante resaltar que la práctica llevada adelante por las diferentes profesiones que componen las figuras del acompañamiento tienen que estar atravesadas por la dimensión investigativa: al «considerar el lugar que ocupa el conocimiento del propio objeto, la relación de los objetos involucrados, las diversas y particulares formas en que esta relación se manifiesta y que conceptualizamos como problemas sociales» (García Espíndola, 2001, p. 32) descartando toda posibilidad de improvisación, teniendo la capacidad de poder tematizar aquello que se está

escuchando para poderlo revisar y reformular. Supone la «comprensión de los ritmos, las lógicas y los códigos lingüísticos» (Rebellato, 2009, p. 199) que habiliten el diálogo superando la comunicación distorsionada, en tanto es posible recoger de las experiencias para luego problematizarlas y problematizarse como figura que acompaña, desde una perspectiva epistemológica y analítica.

## **Capítulo 5. Conclusiones. Lo que el proceso de tesis dejó**

La culminación de la escritura de esta tesis no pretende ser un contenido acabado, sino que nos permite volver al inicio, en donde nos formulamos algunas interrogantes en cuanto a las modalidades de acompañamiento dadas en el pasaje de EP a EM desde la mirada de los y las adolescentes de la zona oeste de Montevideo. Estas interrogantes permiten pensar: ¿Qué dispositivos se disponen para el acompañamiento a adolescentes en el pasaje de EP a EMB? ¿Qué relación se establece entre los modos de acompañamiento que perciben los y las adolescentes y los dispositivos utilizados? ¿De qué manera intervienen las prácticas de acompañamiento educativo desde la mirada de los y las adolescentes en el pasaje de EP a EMB? ¿Qué rol juegan las figuras institucionales encargadas del acompañamiento en el pasaje de EP a EMB para la permanencia en la trayectoria educativa?

Estas reflexiones finales permiten volver a reconstruir el proceso de indagación, pudiéndose detener en cada punto fundamentado y analizado, y así poder dejar planteadas nuevas preguntas que inicien un nuevo recorrido.

Esta tesis ha dado cuenta del escenario de crisis de socialización en la que se encuentran los espacios educativos, que ha llevado a diferentes cuestionamientos acerca de lo que sucede en estos ámbitos y de una posible reconfiguración. Pero esta crisis hace visible el conflicto como espacio de construcción de subjetividad, en tanto se realizan como transmisores y materializadores de sujetos sociales.

El avance del neoliberalismo trajo consigo nuevas formas de relacionamiento. El desmembramiento del lazo social como símbolo de la solidaridad se ha ido debilitando a medida que gana terreno la competencia, entendida muchas veces como necesidad de sobrevivir en la cotidianidad.

Esta base social, asociada al costo- beneficio, desplaza al otro como portador de identidad y de confianza para colocarlo como objeto; desde esta lógica individualista, se obstruyen las posibilidades de avance personal.

Como señala Carballada (2008) «el control, si antes se expresaba en los cuerpos y se dirigía a ellos, hoy se inicia desde allí y desde esa necesidad de articularlos y adaptarlos a las expectativas y a las posibilidades de la inserción social y del mantenimiento de esta a cualquier precio» (p. 13).

Esta forma de control ha dado un nuevo orden de los cuerpos, en tanto sometimiento a nuevas formas que el mercado establece y empuja a la pertenencia en determinados lugares, estableciendo que «se es el cuerpo en sociedades donde solo la imagen y la estética delimitan la zona de la certeza» (pp. 13-14). Esta lógica sobre los cuerpos agudiza la fragmentación social y da, paradójicamente, una caída silenciosa a los espacios de pertenencia colectivos.

Ante esto, el Estado va perdiendo certeza como articulador de las instituciones, dando espacio a la desarticulación de la vida social y el sujeto en un camino que le depara soledad y desamparo. Desde esta perspectiva, «el sujeto que emerge no es el esperado por los viejos mandatos institucionales, sino que es otro, que muchas veces recibe la mirada asombrada e interpelante de la institución que lo ratifica en el lugar de objeto no anhelado» (p.15).

Desde ese posicionamiento, el sujeto que emerge va construyendo su propio sentido de lo que acontece y lo que necesita hacer frente a un problema; construye así su propia trayectoria institucional dando lugar a una pérdida importante en materia de derechos, en tanto se construye un sujeto temporal en relación a otros.

La noción de sujeto ha tenido a la largo de la historia de la educación diferentes mutaciones (Martinis et al., 2017; Viscardi et al., 2023) que han sido puestas sobre las adolescencias según las posibilidades que estos poseen y de acuerdo a lo que la institución espera de ellos. Nivelas así con una noción de igualdad en términos de homogeneización, colocando la esperanza fundamentalmente en condiciones sociales que puedan permitirle sus posibilidades de fracaso o

de éxito. Esta noción de sujeto que se espera no solo es portador de los espacios educativos, sino que parte de un legado más profundo en relación al lugar que tienen las infancias y las adolescencias en nuestro país, lo que la sociedad deposita en ellas, pero también lo que tiene para darles.

Este recorrido histórico ha mostrado que, cada vez más, los sujetos que conforman las instituciones educativas requieren de otras formas de ser acompañadas. De esto no solo se ha dado cuenta en los marcos teóricos arrojados en esta investigación (Frigerio, 2017; Cornu, 2017; Sierra, 2021), sino a través de los relatos proporcionados por los y las adolescentes sobre la necesidad de ser acompañados. Denotando que ya no es suficiente con el espacio áulico, sino que se hace necesaria la presencia de otros espacios y de otros actores institucionales que permitan otros tránsitos del acompañamiento educativo para que otras cosas sucedan y haya posibilidad de intercambio.

El acompañamiento en el paisaje de EP a EMB está atravesado por ambos centros educativos, en el marco de un programa que supone reducir los niveles de desvinculación en EMB. Pensar la implementación del acompañamiento desde una perspectiva emancipadora (Cornú, 2017) vislumbra la experiencia que habilita la posibilidad del pasaje —donde no hay posibilidad de generalización, sino de singularidad en esa universalidad—.

Dabas (2003) plantea «[...] de la lógica de relaciones institucionales a la lógica vinculación entre personas que co-habitan las organizaciones, que van creando nuevas prácticas que devienen en posibilidades de incidir en la dinámica organizacional, que poseen diversos intereses y posibilidades de transformar las configuraciones vinculares que se organizan en torno a problemas convocantes» (p. 319).

Pichón Riviere (2003) plantea que la construcción de un vínculo en el marco de una relación educativa es generadora de procesos transformadores. No hay que tomar solamente el vínculo como herramienta que vehiculiza los cambios en los sujetos, sino concebir que él mismo es capaz de crear esos cambios en la subjetividad de los sujetos. Si se mira el acompañamiento

educativo en el pasaje de EP a EMB como una práctica necesaria, que se da de manera integral, donde los fundamentos de la orientación no solo están dados a raíz de las motivaciones e intereses de una sola de las partes, sino como aquello que es construido a través del vínculo que se da en ese proceso de aprendizaje.

La riqueza de los relatos en las entrevistas realizadas da cuenta de un escenario educativo portador de otras necesidades que poco tienen que ver con lo que se piensa y se diseña para ellas.

Esta investigación procuró dar respuesta a un conjunto de preguntas que llevaron a una serie de hallazgos que dan cuenta de la complejidad y heterogeneidad de las modalidades de acompañamiento educativo efectuadas por los centros de EP y EMB en función de lo que ellas alcanzan a ofrecer.

Durante el tramo histórico elegido por esta tesis (2005-2019) se ha visto una serie de avances en materia educativa como el aumento de presupuesto, la articulación entre organismos (ANEP, MIDES, ASSE, INAU) y la creación de la Ley N.º18437 —introduciendo una mirada en clave de derechos, con una perspectiva orientada a generar cambios en la realidad educativa del país mediante la universalidad y obligatoriedad de la educación—. Esto fue sostenido en un discurso político y jurídico asentado en la construcción de la educación como un derecho.

El mandato de obligatoriedad para la EM supuso la inclusión de todos y todas, lo que implicó modificaciones en el orden institucional como forma de romper con los dispositivos hasta ahora utilizados en los cuales prevalecía originalmente el acceso a determinado sector social. La obligatoriedad implicó promover el acceso al sistema educativo de sectores que hasta el momento no habían formado parte y para los cuales se propuso un horizonte de culminación del ciclo de la EM.

## 5.1 Trazos de pensar el pasaje en formato institucional

Durante el período analizado en esta investigación en el marco de la política educativa, se desarrollaron dos dispositivos que hicieron foco en el pasaje de EP a EMB tendientes a reducir los niveles de desvinculación educativa. Sí bien la problemática en torno al pasaje ya era un tema planteado por Castro (1949), durante el recorrido y modificaciones que tuvo la educación a partir de las diferentes reformas educativas analizadas, el pasaje no se observa como problema prioritario.

Sin duda que la Ley General de Educación N.º17427, creada en el año 2008, puso un fuerte énfasis en la inclusión educativa y desplegó dispositivos de trabajo que facilitaron al sujeto de la educación como habilitador de aprendizajes, más allá de los contextos de los cuales provengan. A su vez estas propuestas pusieron énfasis en trascender la educación formal, desde el punto de vista áulico, dándole importancia al territorio y a la articulación de este con las comunidades educativas.

En el año 2013, se implementó el Plan entre Ciclo Educativos, que como plan piloto propuso diferentes instancias que contemplaban el pasaje durante el segundo semestre del 6.<sup>to</sup> año escolar. Implicó actividades de carácter recreativo en el mes de febrero y el acompañamiento a la inscripción de EMB contemplando el primer semestre curricular. Si bien el objetivo era llegar a adolescentes con «riesgo de desvinculación», el programa logró una cobertura baja a nivel nacional dado que se alcanzó aproximadamente un 13 % del total de la matrícula de escuelas del quintil más bajo. El Plan no arrojó resultados significativos en cuanto a la permanencia de los y las adolescentes en EMB, dado que del porcentaje que accedió a propuestas evidenció un alto número de adolescentes que volvieron a matricularse en un 1<sup>er</sup> año de EMB; dentro de los motivos por los cuales volvieron a matricularse se observa la repetición y/o abandono (ANEP, 2013).

Es importante señalar que el plan mantuvo un carácter focalizador, en tanto apuntó a un sector de la población que, de acuerdo a la percepción de los docentes o la información proporcionada por las estadísticas educativas, se encontraba en «riesgo escolar». La comprensión de esa categoría parecería estar puesta en los y las adolescentes y no en las modalidades en que la EP o EMB pueden acompañar su proceso de pasaje en términos de trayectorias educativas. En el desarrollo del plan no se visualiza una política a nivel nacional que implicara una articulación y trabajo colectivo entre ambas instituciones encargadas del acompañamiento en el pasaje de una a otra. Si bien esto fue considerado como un plan piloto, sus alcances fueron bajos en la totalidad de centros de EP y su articulación con EMB (2013).

Tomando este programa como antecedente se crea en el año 2016 el SPTE (2016) , con el objetivo de poner en marcha una serie de dispositivos que permitan el fortalecimiento de las trayectorias educativas. Para ello se prioriza el acompañamiento como herramienta en el pasaje de EP a EMB y el resto de su trayectoria educativa, en tanto acompañar el pasaje pueda incidir en reducir la desvinculación educativa en este tramo educativo.

Entendiendo que el pasaje genera debilitamientos vinculares entre los sujetos y las instituciones (EP y EMB) el programa priorizó el interciclo en tanto «política de enlace». Para ello, desarrolló algunas estrategias que entendió que fortalecían ese enlace. Mediante la inscripción temprana, el desarrollo del sistema informático permitió a las familias de estudiantes de EP asegurar la inscripción temprana en EMB. De esta manera, al finalizar el ciclo escolar las familias ya tenían información sobre el centro de EMB al que asistirían los adolescentes a cargo.

Por otro lado, ese enlace implicaría una «estrategia de acompañamiento» que prioriza al sujeto, en tanto desarrollo de una estrategia singular en el marco de un proceso intersubjetivo, teniendo como prioridad los contenidos curriculares, pero también otros aspectos que subyacen en el ser estudiantes. Para esto se hace foco en la dimensión pedagógica teniendo presente los contenidos que se dan en el centro educativo, pero también otros recorridos educativos que

contribuyen al «oficio de ser estudiante» (2016). Otra dimensión contemplada en el acompañamiento es la sociocultural, en tanto se considera que es necesario tomar y comprender otras determinantes asociadas a los contextos de los que provienen los estudiantes, dado que pueden poner en riesgo la efectivización de los derechos del adolescente. Para esta dimensión se contempla la estrategia basada en la articulación en el territorio con otros programas del Estado en tanto protección social y las desarrolladas en el centro educativo, en tanto espacio protector que fortalezca la trayectoria educativa. En el plano del trabajo en territorio, el programa prevé a través de la UCDIE la integración educativa a partir de la coordinación interinstitucional que puedan tener con los centros educativos, ante la presencia de problemas que afectan la continuidad educativa y que tienen como primera consecuencia el ausentismo. Desde los centros educativos se coordina con la UCDIE y esta dispondrá de una serie de estrategias de acompañamiento que implicarían principalmente la articulación con otras instituciones del territorio para el abordaje con el adolescente y su contexto familiar y comunitario intentando lograr la revinculación.

En cuanto a las estrategias que pueda tomar el centro educativo de referencia del adolescente, el SPTE prevé que se despliegan acciones que contemplen los tiempos, la diversidad de propuestas y espacios con el/la adolescente y que contribuya a su trayectoria educativa. El SPTE, a partir del seguimiento que pretende llevar, intenta detectar tempranamente situaciones que estén en «riesgo educativo» con el objetivo de perseguir procesos de democratización del sistema.

Ahora, ¿qué significa detectar tempranamente?, ¿esto no tendería a estigmatizar el seguimiento en aquellos estudiantes considerados problemáticos?

Aparecen en el marco del SPTE una serie de planteos orientados a repensar las prácticas educativas y las modalidades de relacionamiento entre estudiantes y actores institucionales.

A su vez, se pretende un abordaje en clave territorial instalando procesos de articulación y coordinación intra-ANEP junto con otros organismos del Estado y la sociedad civil. Desde esta

perspectiva se visualiza un reconocimiento de las capacidades que tienen los actores institucionales para la estrategia efectiva, involucrándose en el desarrollo de la tarea que aporte a la mejora educativa. También se toma como relevante la participación que tengan los centros en el territorio al cual pertenecen, generando capacidad de articulación con los programas que allí se desarrollan a fin de incidir en el sostenimiento de la trayectoria educativa del estudiante.

En síntesis, el SPTE mantiene concepciones que focalizan la intervención en sectores considerados de mayor riesgo, procurando estrategias preventivas, pero que tienden a llegar al estudiante cuando su riesgo es evidente. A su vez, intenta avanzar en una serie de estrategias socio-pedagógicas que permitan la articulación con la universalización de la EM.

## **5.2 Entre lo dicho y lo hecho**

Resulta relevante dar cuenta, a partir del proceso de esta investigación, en qué medida esas modalidades de acompañamiento en el pasaje de EP a EMB previstas en el marco de la política educativa son vivenciadas desde la experiencia (Larrosa, 2003) por los y las estudiantes entrevistadas, en tanto tiene que ver con lo que les pasó, con lo que les aconteció y no «con lo que pasa, o lo que acontece» (p. 87). Conocer estas experiencias nos permite establecer puentes de relación entre lo que se dispone y lo que efectivamente se pone en práctica en los centros educativos.

Es importante transmitir que en la diversidad de relatos aparecen experiencias positivas y negativas en EP y EMB. No se visualiza en la totalidad de entrevistados/as algún tipo de acompañamiento que dé cuenta de la articulación, en tanto haber vivido experiencias en la que se coordine de una institución con la otra. Por esta razón en este apartado se desarrollarán experiencias desde la EP y desde la EMB.

Aparecen pasajes dados en una especie de salto de EP a EMB, algunos con modalidades de acompañamiento referidos a charlas informativas, preparaciones académicas en relación a modalidades de evaluación que se distinguen de un subsistema al otro. Surge la insistencia de

tener que estudiar más, en tanto imaginario de que en EMB se exige mayor estudio que en EP. También la presencia de la adaptabilidad al cambio de referentes, a modos institucionales distintos.

Aparece la palabra de la familia, como un discurso importante de preparación en la nueva etapa. Esto es observado a partir de los relatos que dan cuenta del acompañamiento familiar, en donde se les trasladan experiencias en la EMB, sus vivencias a partir de los cambios que significó para ellos y ellas; lo significativo de poder pasar a EMB con los amigos y amigas de la EP. Este planteo aparece en varias de los y las entrevistados, en tanto cuando ha aparecido la posibilidad de realizar el pasaje con amigos y amigas de la EP, ese tránsito se realizó de forma más segura y en torno a los efectos que generan los pares, la importancia de encontrarse con los afectos.

En los y las estudiantes hay experiencias significativas y en otras no tanto. En torno a la primera, tiene que ver con el sentir de una preocupación por parte de la EP, se vive la experiencia de que la EP entendía necesario abordar de antemano algunos aspectos institucionales que implican el cambio de institución. Es a partir de esto que los y las adolescentes vivencian una disponibilidad de la maestra (como figura docente que se destaca en los relatos) por trasladarles información sobre la nueva etapa. También en incorporar durante el último período de EP modalidades de trabajo similares a las que se podrían encontrar en EMB. Todas estas experiencias fueron vivencias relatadas en torno a sentirse acompañado.

Asimismo, aparecen experiencias que no fueron significativas, en las que no sintieron esa preparación y en las que se vivenció un «soltar la mano» por parte de EP en tanto ahora es algo que le corresponde a EMB. Este sentimiento de desamparo que surge de algunos de los y las entrevistadas, aparece en un correlato de temor a esta nueva etapa, en tanto deja entrever que la ausencia de una preparación previa puede desatar momentos de mayor incertidumbre frente a lo nuevo.

Dentro de esas experiencias no positivas, aparece la ausencia de la preparación, es decir, nada sucedió, nada se habló, o de lo que se habló y lo que sucedió no fue significativo para los

y las estudiantes. A su vez, se visualizan expresiones de la dificultad que supone pasar a EMB, en cuanto a calificaciones, la exigencia, la diferencia de tiempos de ocio o recreación.<sup>37</sup>

Por su parte en las experiencias vividas en la EMB en cuanto a los aspectos no relevantes por parte de los y las adolescentes se visualiza: no sentirse recibidos, ser «uno más del montón», la «soledad» y la «falta de adaptabilidad». Es importante detenerse en eso de lo adaptable y el ser uno más, en tanto lo vuelve un discurso que ha estado instalado en las instituciones educativas en tanto generalidad de que es la oferta relativa que se tiene, dependerá del otro si lo sostiene o no. A su vez refuerza una mirada individualizadora de la educación, depositando en el adolescente y su contexto la responsabilidad de que su trayectoria se sostenga, en tanto no parece una mirada introyectiva sobre las modalidades de formato educativo.

Sobre las experiencias positivas aparece el recibimiento, la explicación del nuevo formato educativo, el recorrido, llegar con amigos, la atención a ese otro que llega. Esto implica una institución que está preparada para el recibimiento de los y las nuevas estudiantes, donde ellos perciban el desarrollo de dinámicas que implican formas de recibir al estudiantado, explicar qué sucede en ese nuevo espacio que habitan, quiénes serán sus referentes educativos que los acompañarán en sus trayectorias. Además, se contempla que estén y compartan aula con amigos y amigas de la escuela.

Se resaltan modalidades diferentes en el trabajo del aula, como talleres, la referencia a espacios seguros donde ellos/as se sientan reconocidos (un lugar a donde ir a hablar) y en donde se les pregunte cómo están. Reconocer modalidades de trabajo en el territorio, por ejemplo, llegar a su casa frente a una ausencia de ellos y ellas, del diálogo con sus familias y que los hagan formar parte de ese espacio en tanto sujetos protagonistas de sus experiencias de vida.

---

<sup>37</sup> Esto es expresado en relación al cambio del tiempo del recreo. Se pasa de un recreo de un tiempo de media hora a tres recreos de 5 minutos.

¿Qué y quién determina que algunas experiencias de acompañamiento en el pasaje sean significativas y otras no?; ¿son las personas?, ¿es la implementación de una metodología de acompañamiento?, ¿ambas?

Sin duda son interrogantes que se van descubriendo a medida que vamos concluyendo este proceso de trabajo que permite dar cuenta que no todo está concluido. Pero es algo que altera, en tanto nos hace pensar que se viven experiencias significativas o no. O también, ¿será que en esas experiencias se toman en cuenta las necesidades de un estudiantado que lo reclama, y en tanto lo vive, lo valora?

Esto permite seguir reflexionando sobre algunos detalles asociados a intervenir y volverse significativo por parte de quienes ocupan el rol de figuras acompañantes.

### **5.3. ¿Cuándo el acompañamiento se vuelve significativo?**

De acuerdo a las respuestas recogidas, el acompañamiento se vuelve significativo: «Y cuando me escucha» —decía una de las entrevistadas—. «Cuando me abraza y me da seguridad. Cuando me explica lo que está sucediendo y me ayuda a entender lo que pasa. Cuando voy a ese lugar y me siento seguro/a. Cuando me van a buscar, cuando hablan con mi familia. Cuando puedo contar con ellos/as. Cuando me vuelvo importante para un otro/a».

Estas son expresiones de las vivencias de los y las adolescentes en el sentirse acompañados/as. Pero estas expresiones implican prácticas interventivas, pero no cualquier tipo de prácticas, sino de aquellas que den cuenta de un diseño metodológico de acompañamiento sustentado en una ética que implique el reconocimiento del otro como sujeto.

Es importante resaltar que en los relatos en donde se ve una especie de sostén o malla del acompañamiento, es decir haber tenido referentes (institucionales y familiares) que hayan diseñado y acompañado el pasaje, de la EP a la EMB, la trayectoria deviene significativa. Haber tenido experiencia de relatos familiares en cuanto a sus experiencias de pasaje a EMB, se

consideran aspectos valorables para su recorrido, en tanto eran adolescentes que habían transcurrido su experiencia y habían culminado la EMB.

Por otra parte, en relatos donde las experiencias de acompañamiento no fueron significativas desde el rol institucional principalmente, aparecen trayectorias que han tenido algún tipo de estancamiento, por ejemplo, estas interrupciones significaron un cambio de institución de EMB. Sin embargo, muchos de ellos aún habiendo vivido obstáculos en sus trayectorias, resaltan haber encontrado alguna experiencia de acompañamiento que les haya sido significativa y les haya permitido continuar.

Pensar en términos de diseño de intervención, implica que el dispositivo de acompañamiento se convierta en un instrumento de transformación, que tenga como horizonte una perspectiva integradora, no solamente en su accionar, sino como facilitador del diálogo entre los diferentes modos de comprensión y explicación de los problemas sociales, de los formatos institucionales y de los contextos en el que este se inscribe.

Desde esta perspectiva, el dispositivo de acompañamiento involucra el cuerpo, en tanto la posición corporal depara el enfrentamiento con los obstáculos que implican acompañar, que no se destacan simplemente como respuestas por una supuesta «dificultad» o «idealización» de un sujeto que no llega. Poner el cuerpo implica una sensibilidad capaz de afectar y de ser afectada, Spinoza (1999). Se considera que se va a estar atravesado por aquello que nos incomoda y nos conmueve pero que lleva a la reflexión de lo que se encuentra detrás de lo aparente. La oportunidad de hacerse algunas preguntas sobre lo que sucede y los que les sucede a fin de desarticular toda posición que implique un bloqueo para acompañar.

Un acompañamiento conlleva un lugar o lugares seguros: «voy a la salita» —decía una entrevistada, en tanto espacio que me da seguridad porque encuentro allí figuras que me escuchan, que me reconocen, que me vuelven sujeto.

Además, también son lugares donde se trabaja de forma grupal, se problematizan temas de interés para los y las adolescentes, se contiene, se piensa, se habilita una modalidad de

trabajo distinta a la tradicionalmente trabajada por las instituciones educativas. Son espacios que operan como referencia de cuidado para los y las adolescentes.

Un acompañamiento requiere preparación desde el lugar que se deja y el lugar a donde se va, en tanto necesita de un trabajo previo en donde no solo se den las novedades curriculares que pueden acontecer en un nuevo escenario educativo, sino que sean espacio de trabajo donde los y las adolescentes puedan trabajar sus miedos, sus incertidumbres, sus deseos. Y supone un trabajo compartido, no compartimentado, en tanto coloca la necesidad que los centros de EP y EMB articulen, coordinen y preparen ese pasaje juntos. En tanto es necesario tener una responsabilidad institucional compartida en el pasaje.

Un acompañamiento necesita de una red de trabajo para poder trascender las miradas parciales sobre la realidad en la que se acompaña. Se trata de mirar la situación y enfocarse desde una perspectiva de equipo de trabajo, intentando generar procesos de autonomía con los sujetos. Permiten identificar distintos intereses que lleven a preguntar y a preguntarse cómo funcionan esos intereses y cómo producen formas particulares de vida. Esta perspectiva habilita un proceso de conocimiento sociohistórico y cultural de los y las adolescentes, cuál es la visión que ellos y ellas tienen de su realidad, valorizando la construcción que realiza el sujeto de su vida cotidiana pero también los significados que se les asigna.

El acompañamiento necesita acompañantes y acompañados. Este proceso ha podido dar cuenta de la importancia que tiene para los y las adolescentes haberse sentido acompañados. Son figuras que habitan y conforman la institución educativa y que fueron dadas a llamar por sus diferentes disciplinas: maestra, profesor, trabajadora social, adscrita, pop, educadora, referente de sexualidad. También es cierto que en lo manifestado por los y las entrevistadas aparecen mayor cantidad de figuras encargadas del acompañamiento en la EMB que en EP, lo que facilitaría, o no (de acuerdo a la perspectiva que se le de al acompañamiento), el trabajo interdisciplinario.

Estas figuras que cobran relevancia en muchos de los relatos, y que han permitido trayectorias más acogedoras para los y las adolescentes, requieren (para no caer en la buena voluntad de la persona) un proceso de profesionalización. Esto supone una responsabilidad institucional, pero principalmente implica ubicar el lugar que tiene el acompañamiento educativo en el marco de la política educativa en tanto habilita u obtura el derecho a la educación, articulando las prácticas que históricamente ha sostenido la educación en nuestro país con la realidad educativa en clave de lo que las y los adolescentes manifiestan como necesario

La profesionalización muestra la necesidad y la importancia de repensar las prácticas educativas, contextualizando en el escenario en el que se dan, incorporando conocimiento y formas de saber que permitan ampliar las perspectivas disciplinares. Espacios que contemplen la formulación de nuevas interrogantes, que permitan asociaciones entre lo micro y lo macrosocial, donde se ponen en juegos varios campos de saber que permita correrse de lo rápido y precipitado, que reducen la práctica a no poder identificar, analizar y resolver lo que el escenario educativo necesita. Implica repensar modalidades de acompañamiento en tanto dispositivos institucionales que le habiliten una mirada transversal a fin de construir diálogos entre las prácticas y las instituciones, sin intenciones de sobreponer un saber sobre el otro, o borrar los saberes incorporados, sino de establecer puentes dialógicos entre un conjunto de figuras del acompañamiento que portan un saber a través de sus disciplinas y que persiguen un fin común: el acompañamiento.

Tampoco se trata de que quede instalado en las personas, sin duda hace necesario que desde la política educativa se faciliten espacios donde se piensen los haceres de las prácticas educativas y que permitan recuperar proyectos colectivos.

## Capítulo 6. Lo que nos proponemos seguir pensando

### ***¿Qué debería contemplar una política de acompañamiento de acuerdo a las necesidades que los y las adolescentes expresan?***

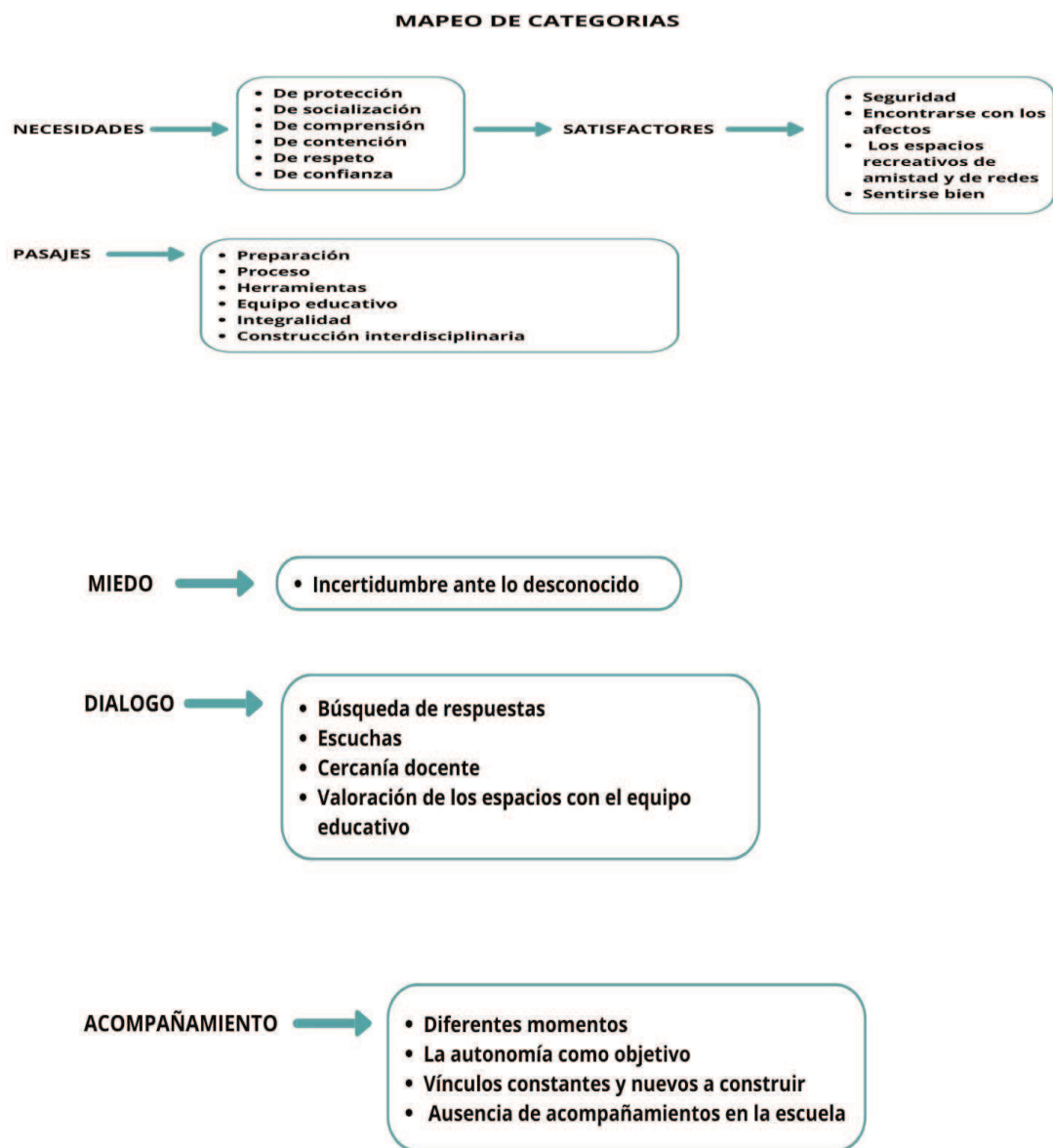
En esta investigación nos preguntamos sobre las modalidades de acompañamiento en el pasaje de EP a EM, durante un período que se caracterizó por la gestión de gobiernos progresistas, dando lugar a un momento histórico que devino en modificaciones en torno a la política educativa. En este contexto, cobra relevancia caracterizar cómo en ese período fueron implementadas estas modalidades de acompañamiento y su intervención para la permanencia de las trayectorias educativas de los y las adolescentes. Este recorrido es realizado desde el lugar de los y las adolescentes, y cuya voz, como una forma de recuperar y entender sus necesidades para ubicarlas en la esfera de los derechos, expresa otro tipo de necesidades a las que históricamente las instituciones educativas han pensado.

Estas categorías, que surgen de los relatos, dan cuenta y aportan un concepto de integralidad del acompañamiento en el pasaje de la EP a EMB.

Un acompañamiento que se oriente hacia un proyecto institucional con objetivos claros donde uno de sus componentes sea la prevención, con perfiles educativos cuya formación permita abordar e integrar en su intervención las diferentes categorías que se manifiestan en los relatos de las y los estudiantes y le den soporte conceptual al acompañamiento como herramienta pedagógica.

Para ello se desarrolló un mapeo de categorías que emergieron de las entrevistas y que permiten visualizar lo que ellos y ellas valoran como necesidad, estableciendo en algunas de ellas los satisfactores para alcanzarlas:

TABLA 6.



**METODOLOGIA DE  
ACOMPANAMIENTO**

- Abordaje integral
- Equipo educativo: herramienta clave en el proceso
- Referentes; Trabajo social, maestras, adscriptos, educadores, madre.
- Abordaje en contexto: familia, comunidad
- Apoyo individual y grupal
- Lo lúdico como herramienta
- Los espacios: comunitarios, de apoyo, de encuentros, de tutorías, de trabajo en grupo.
- Seguimiento del proceso
- Las vivencias que conectan con la experiencia
- El humor, la disponibilidad, el estar.
- El estudiante como sujeto, percepción crítica.

**LÍMITES INSTITUCIONALES**

- Problematicación de la burla
- Límite docente

**APOYO ECONÓMICO**

- Becas

**LOS CAMBIOS**

- En los procesos de socialización
- Pérdida de las redes de amistad
- Pérdida de motivación

## **6.1. Hacia una metodología del acompañamiento educativo en el pasaje de EP a EMB**

A partir del mapeo realizado, surge la inquietud el diseño de una metodología de acompañamiento que contemple lo que los y las adolescentes traen como significativo en sus procesos educativos.

Esto desafía la posibilidad de contribuir con un marco de integralidad teórico metodológico desde una perspectiva interdisciplinar que permita conectar las fronteras de los marcos explicativos que implica el acompañamiento.

En el análisis de las entrevistas se ha podido dar cuenta de que los y las adolescentes ya están pensando en esto que resulta tan significativo para ellos y ellas, pero necesitan que estas ideas sean incorporadas en un marco institucional.

Desde esta perspectiva, el proceso puede graficarse de la siguiente manera.



El acompañamiento educativo integra una dimensión política importante en la intencionalidad transformadora de la práctica educativa y contribuye a una mayor articulación entre la práctica cotidiana y la realidad social.

Esta perspectiva teórico metodológica del acompañamiento implica la búsqueda de métodos y técnicas basadas en la definición de criterios y principios que le den sentido y soporte conceptual a la estrategia definida en el marco de procesos ordenados y coherentes que conduzcan a una transformación cualitativa de la situación de la cual se partió.

Estos criterios y principios son los que le dan unidad y coherencia a la estrategia metodológica que orientará el proceso de acompañamiento educativo.

Esta afirmación implica romper radicalmente con la tendencia a identificar lo metodológico con las técnicas, es decir, a tratar lo metodológico como un problema meramente instrumental

Es importante desde una perspectiva de trabajo en equipo, construir con las figuras del acompañamiento una matriz compartida en el abordaje de estas situaciones que dada su complejidad demanda ser atendida en sus múltiples facetas. Poder construir un protocolo de intervención interdisciplinario es un desafío metodológico clave en la transformación del problema, para lo cual es indispensable la conexión y la articulación interinstitucional.

Se hace necesario pensar y diseñar, a partir de la conceptualización de las categorías, este protocolo que implique un seguimiento con indicadores que orienten a la prevención e intervención de las figuras del acompañamiento

Desde estas reflexiones cobra vital importancia un dispositivo de seguimiento diseñado para el acompañamiento y que surja como resultado de los acuerdos construidos con los diferentes actores involucrados en el abordaje del problema. Implica definir roles y responsabilidades compartidas teniendo en cuenta que la responsabilidad última recae en el ámbito de la política educativa.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, B. (2005). Políticas transversales. Un abordaje integral de la realidad social. En Revista Regional de Trabajo Social. (35). Año XIX. Editorial Eppal.
- Agamben, G. (2015). ¿Qué es un dispositivo? Ediciones Anagrama.
- Agamben, G. (2017). Medios sin fin. Notas sobre política. Hidalgo Editora.
- Alderoqui. (2004) S. Pasajes a la ciudad. El derecho a la herencia. En Frigerio, Diker (coord). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Novedades educativas
- ANEP. (2007). Breve análisis histórico de la educación en Uruguay.
- ANEP. (s/f). [Sitio web oficial]. Administración Nacional de Educación Pública.  
<https://www.anep.edu.uy/>.
- ANEP. [Página oficial]. (2020, diciembre 28). Administración Nacional de Educación Pública, ANEP. <https://www.anep.edu.uy/german-rama-el-presidente-del-codicen-que-trabajo-por-la-reforma-integral-de-la-educacion-publica>
- ANEP-CODICEN. (2019). Políticas de Protección de trayectorias y sistemas de información.
- ANEP-CODICEN. (2020). Monitor educativo. Estado de Situación.
- ANEP-MIDES-DIEE. (2013). El plan de tránsito entre ciclos educativos. Informe de Seguimiento y evaluación de la primera edición. 2011-2012
- Aquin, N. (2002) La sociedad civil y la construcción de ciudadanía. Margen. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales. (25).
- Ardoino. (2000). En Sistema de protección a las trayectorias educativas. ANEP.
- Arias, A. (2008). El acompañamiento como categoría y las instituciones. En Revista Debate Público. Reflexiones de Trabajo Social. Año 2011. (21)
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2001). Informe anual 2000.  
<http://dx.doi.org/10.18235/0005703>.

- Beck, U. (1998). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Paidós.
- Benjamin, W. (2005). El libro de los pasajes. Ed. Rolf Tiedemann, Akal.
- Bentancour, N. (2008). Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual. Banda Oriental.
- Bordoli, E., y Martinis P. (2021). El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Burgos, N. (2011). Investigación Cualitativa. Miradas desde el Trabajo Social. Espacio.
- Cabo, G. (2013). Niñez y adolescencia en situación de calle. La intervención del Trabajo Social. [Monografía final de grado]. FCS. UDELAR.
- Cabo, G. (2019). Pensando la comunidad educativa. Entrelazando desde una práctica transformadora. En Revista Trabajo Social. (75).
- Calvino. (1994). El acompañamiento como categoría y las instituciones. En N. Sierra (2021). Revista Debate Público. Reflexiones de Trabajo Social. Año 2011. (21).
- Carballeda, A. (2008). Los Cuerpos Fragmentados. La Intervención en lo Social en los escenarios de exclusión y el desencanto. Paidós.
- Carballeda, A. (2013). La intervención en lo social como proceso. Espacio Editorial.
- Castel, R. (1995). (1997). La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Editorial Paidós.
- Castel, R. (2004). Transformaciones institucionales y tecnológicas del esquema de protección social. El caso del Plan de Centros de Atención a la Infancia y la Familia en el Uruguay. [Tesis doctoral]. En L. Vecinday, L. (2010). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Castel, R. (2007). La protección social en una sociedad de semejantes. Revista CS Seguridad intervención social. (1). Universidad Icesi.
- Castoriadis, C. (1994). Miseria de la ética. Revista Zona Erojena. (22). <http://www.educ.ar>.

- Castro, J. (1949). Coordinación entre primaria y secundaria. Subinspección Departamental de Enseñanza Primaria de Montevideo.
- CEPAL. (1992). Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay (Oficina Montevideo).
- Chaves, M. (1995). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última Década*. (23).
- CIDE. (1965) Informe sobre el estado de la educación en Uruguay.
- Cifali, M. (1999). Une altérité en acte. En G. Chappaz (dir.). *Acompagnement et formation*. Université de Provence et CDRP de Marseille.
- CODICEN. (2016). Propuesta para un sistema de protección de las trayectorias educativas. ANEP. [Documento de Trabajo]. ANEP.
- Código del Niño. Ley N.º 9342 de 1934. (Uruguay).
- Coffey, A. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Editorial. Universidad Nacional de Antiocha.
- CONAE/CEP (1980) s/d.
- Corea y Lewkowicz. (1999). ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Ed. Lumen-Humanitas
- Cornu, L. (2004). Trasmisión e institución del sujeto. En *La trasmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades Educativas.
- Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Coulon, A. (2005). El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria. París, Anthropos.
- Dabas, E. (2003). Redes sociales, familia y escuela. Editorial Paidós.
- de Armas, G., & Garcé, A. (2004). Política y conocimiento especializado. La reforma educativa en Uruguay (1995-1999). En *Revista de Ciencia Política*, (14).

- De Martino, M. (1995). Una genealogía de la familia uruguaya: Familia y modernización en el Uruguay del 900. *Fronteras* [en línea], 1, 17–54.
- De Martino, M. (2010). Políticas sociales y familia. Estado de bienestar y neoliberalismo familiarista. *Fronteras* (4).
- Deleuze, G. (1987). Conferencia: ¿Qué es el acto de creación? [YouTube]. En FEMIS, Escuela Superior de Oficios de Imagen y Sonido. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=dXOzcexu7Ks>
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Varios Autores Michael Foucault. Gedisa.
- Deligny, (2006). En Planella. (2012). Fernand Deligny: pedagogía y nomadismo en la educación de las «otras infancias».
- Demo, P. Pesquisa e informação qualitativa. 3ra edición. Papirus Editora.
- Denoyel. (2014). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En L. Cornu. (2017). Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Noveduc. Buenos Aires.
- Derrida, J. (2006). Sobre la hospitalidad. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Derrida/Palabra.pdf>
- DIEE-CODICEN-ANEP-DINEM-MIDES. (2013). El plan de tránsito entre ciclos educativos. Informe de seguimiento y evaluación de la primera edición (2011-2012).
- Dubet, F. (2013). El trabajo de las sociedades. Amorrortu editores.
- Duchastzky y Corea. (2001). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós.
- Duchastzky, S. (2017). Política de escucha en la escuela. Paidós.
- Efron. (1997). En M. Viñar. (2019). Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio. Ediciones Noveluc
- Fenstermacher. (1998). En ANEP-CODICEN. (2019). Políticas de Protección de trayectorias y sistemas de información.

- Fernández, T. et al. (2010). La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas [en línea]. Udelar. CSIC.
- Fernández, T., y Ríos, Á. (2014). El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay.
- Filardo y Mancebo (2013). Universalizar la Educación Media en Uruguay: Ausencias, Tensiones y Desafíos. CSIC, UDELAR.
- Filardo y Merklen. (2019). Detrás de la línea de pobreza. La vida en los barrios populares de Montevideo. Editorial Gorla. Buenos Aires. Argentina
- Filgueira, C. y Filgueira, F. (1994). El largo adiós al país modelo. Políticas sociales y pobreza en Uruguay. Arca Editorial.
- Fonseca. (2015) En Danilo R. Streck et al. Diccionario Paulo Freire. CEAAL.
- Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. Ediciones de la piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En Revista Mexicana de Sociología, 50(3).
- Foucault, Michel. (1993) Las palabras y las cosas. Siglo XXI
- Freire, P. (1980). Pedagogía del oprimido. 5<sup>ta</sup> edición. (Obra original publicada en 1970).
- Freire, P. (1992). Política y educación. Siglo xxi editores. Argentina
- Freire, P. (1996) Pedagogía de la autonomía. Siglo xxi editores. Argentina
- Freire, P. (2008). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo xxi editores. Argentina
- Frigerio, G. (2005). Educar: ese acto político. Del estante Educar.
- Frigerio, G., Rodriguez, C.; Korinfeld, D. (Coord). (2017). Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo. Noveduc Libros.
- Frigerio, G., y Diker, G. (2004). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Novedades educativas.
- Frigerio. G. (2016). Tener o no tener lugar. Epílogos. En El Abrojo. (2). Año 1. Editorial Azafrán.

- García Espíndola, A. (2001): Dimensiones y Principios en Trabajo Social: Reflexiones desde la Intervención Profesional. En Temas de Trabajo Social debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea. DTS.FCS. Montevideo. Uruguay
- Ghouali, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(32), 207–242.
- Giddens, A. (1994). Consecuencias de la modernidad. Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1999). El futuro del Estado Benefactor. En Estudios Públicos, 74, 34-39.
- Giorgi, V (2009). Los adolescentes de hoy y el adolecer de las instituciones educativas. Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.
- Glasman. (2000) En Ghouali, Habib. (2007) El acompañamiento escolar y educativo en Francia Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 32 A.C. Distrito Federal, México
- Goffman. (1999). Estigma. Ediciones Amorrortu.
- Grassi, E. (2000). Procesos político-culturales en torno del trabajo. Acerca de la problematización de la cuestión social en la década de los 90 y el sentido de las «soluciones» propuestas: un repaso para pensar el futuro. Revista Sociedad, 16(16), 49-80.
- Harvey, D. (2009). Breve historia del neoliberalismo. Ediciones Akal.
- Heller, A. (1996). Una revisión de la teoría de las necesidades. Editorial Paidós. Barcelona.
- Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación (6).
- Iamamoto, M. (2003) El servicio social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional. Cortez editora. Brasil
- Instituto Nacional de Estadística. (2016). Anuario Estadístico 2016.
- <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www5.i>

- ne.gub.uy/documents/ANUARIOS/Anuario%25202016.pdf&ved=2ahUKEwjZg-f29YeQAxV3ErkGHQPIM00QFnoECClQAQ&usg=AOvVaw13MeCyRT-eHg9m\_PChrlVf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2017). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2022). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020 (No. Tomo I). Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>
- Intendencia de Montevideo. (2019). Caracterización socioeconómica Plan Dirección de Saneamiento y Drenaje Urbano de Montevideo. Noviembre 2019. Tomo XVIII.
- Katzman, R. (2001). En Filardo y Merklen. (2019). *Detrás de la línea de pobreza. La vida en los barrios populares de Montevideo*. Editorial Gorla. Buenos Aires. Argentina
- Korinfeld, D., Levy, D., Rascovan, S. (2016). *Entre Adolescentes y adultos en la escuela*. Paidós.
- Kosík, K. (1979). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. Grijalbo.
- Krmpotic, C. (2020). El concepto de necesidad a la deriva. En *Revista Scripta Ethnologica*. Centro Argentino de Etnología Americana.
- La diaria. (2017). Docentes reclaman que hay grupos superpoblados en muchos liceos. Artículo emitido 2 de marzo. Montevideo. Uruguay.
- Lanzaro, J. (2004). La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): Virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa. CEPAL.
- Larrosa, L. (2003). La experiencia sobre la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de Cultura Económica.

- Lavista, C., Rodríguez, R., & Turnez, M. D. C. (1997). Articulación y continuidad pedagógica en la Educación Primaria y Secundaria. Cuadernos de Investigación Educativa, 1(2), 6–8.  
<https://doi.org/10.18861/cied.1997.1.2.2808>
- Le Breton (1990) En Planella. J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. Revista Iberoamericana de educación. N°46.
- Leopold, S. (2012). Los Laberintos de la Infancia. Discursos, representaciones y críticas [Universidad de la República]. <http://hdl.handle.net/20.500.12008/8034>
- Leopold, S. (2014). Infancia e Historia. La imprescindible construcción de una agenda de investigación. En Revista Regional de Trabajo Social, (60). Editorial Eppal.
- Leopold, S. (2016). El «modelo de 1934». Bases conceptuales de la atención pública a la infancia en Uruguay. En La protección social sin Estado. Espacio Editorial.
- Leslabay, L. (2010). La necesidad de la educación. ¿una necesidad necesaria?. En M. Heller. et al. Lógica de las necesidades. Editorial Espacio. Argentina.
- Levinas, E. (1977). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Ediciones Sígueme. España
- Lewkowicz. (2002). Pensar sin estado. Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México
- Ley 18437 de 2008. Ley General de Educación. 12 de diciembre de 2008.  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Lutereau, L. (2019). Esos raros adolescentes nuevos. Paidós. Argentina.
- Mancebo, M. y Méndez, N. (2012). La exclusión educativa en los países del Cono Sur. En Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, 25(30).
- Marrero, A., & Cafferatta, G. (2008). Educación, Estado y Política en Uruguay: Del imaginario estatista al ascenso de los corporativismos (o la nostalgia de la hegemonía). Revista Iberoamericana de Educación, 48.
- Martinez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Editorial Trillas. México. Argentina. España

- Martinis, P. (comp). (2006) Pensar la escuela más allá del contexto, Psico. Libros. Montevideo. Uruguay.
- Martinis, P. y Falkin, C. (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En A.Cristóforo, P. Martinis, M. Míguez, N. Viscardi (coord.). *Derecho a la Educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media. La igualdad en cuestión*, 18-64. CSIC, Udelar.
- Marx (1996). En A. Heller. Una revisión de la teoría de las necesidades. Editorial Paidós.
- Matus, T. (2017). ¿Vincular en tiempos de crisis? Aportes de los enfoques contemporáneos en Trabajo Social a una crítica de lo relacional. En C. Guinot y A. Ferran (coord). Trabajo Social: Arte para generar vínculos. Universidad de Deusto Bilbao.
- Maxwell. (1996). Un modelo para el diseño de investigación cualitativo. Sage Publications.
- Meirieu. P. (2009). Aprender sí, pero ¿cómo?. España.
- Mejía, M. (2003). Educación Popular Hoy. Ediciones Aurora.
- Menza, G., Faillace, M., Vidal, C., y Bentos, L. (s/f). Equipos interdisciplinarios. Origen, evolución y aportes. Proyectos y programas de las reformas del consejo de educación secundaria 1994-2009.
- [https://www.academia.edu/37306579/EQUIPOS\\_INTERDISCIPLINARIOS\\_2011](https://www.academia.edu/37306579/EQUIPOS_INTERDISCIPLINARIOS_2011)
- Midaglia, C. y Castillo, M. (2010). El significado político del Ministerio de Desarrollo Social uruguayo. En M. Mancebo y P. Narbondo. *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: Acumulaciones, Conflictos y Desafíos*. 167-190. Ed. Fin de Siglo, CLACSO Coediciones.
- Miguéz y Benites. (2017). En Martinis et al., *Derecho a la Educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media. La igualdad en cuestión*. CSIC. UDELAR
- Ministerio de Desarrollo Social, MIDES. (2009). Encuesta nacional de adolescencia y juventud 2008. Informe preliminar.

- Ministerio de Desarrollo Social, MIDES. (2011). La reforma social. Hacia una nueva matriz de protección social. Presidencia de la República.
- Morse y Van Manes. (2003). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Editorial Universidad de Antioquia.
- Nahum, B. (2008). Historia de la Educación Secundaria 1935-2008. Consejo de Enseñanza Secundaria.
- Narodowsky. (1999). En Corea y Lewkowicz. (1999). ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Bs. As., Ed. Lumen-Humanitas
- Núñez. V. (2003). El vínculo educativo. Gedisa.
- Núñez. V. (2007). ¿Que se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la Gobernabilidad. En Propuesta Educativa (27). Año 14. Flacso Argentina.
- Ocaño. (2014). El puente roto. La transición entre primaria y secundaria en la visión de Julio Castro en 1949. En El tránsito entre ciclos en la educación media y superior de Uruguay.
- OMS. (2002) Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Biomédica en Seres Humanos. 2002
- Organización Panamericana de la Salud. (1990). Las condiciones de salud de las Américas. OPS.
- Pampliega, A. (2001). Las relaciones entre el proceso social y la subjetividad de hoy. Anagrama
- Parada M. Metodología Cualitativa. (2012).
- Paul, M. (2004). Le concept D Accompagnement. Note de synthese effectuee a partir de l'intervention de Maela Paul. C2R, Bourgogne.
- Pichon-Riviere, E. (1980). Teoría del vínculo. Ediciones Nueva Visión. pp. 155-163.
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. Revista Iberoamericana de educación. N°46.

- Planella, J. (2012). Fernand Deligny: pedagogía y nomadismo en la educación de las «otras infancias.
- Poder Ejecutivo Nacional de Argentina. (2020). Acompañar puentes de igualdad. Resolución CFE 369-20.
- Poder Legislativo. (1934). Código del Niño.
- Poggi, M., Teobaldo, M., Marengo, R., Pini, M., & Scagliotti, M. (1997). La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Programa de evaluación y prospectiva. Gobierno de Buenos Aires.
- Portales, J. (s/f). Las redes de mejoramiento escolar (RME) en el marco de la política de apoyo y acompañamiento educativo del Ministerio de Educación de Chile (2014-2017). Complejidades de un cambio de paradigma y enfoque. CIES 2017, Chile.
- Porzecanski, R. (1984). Lógica y relato en Trabajo Social. Humanitas.
- Rama, G. (2004). La evolución de la educación secundaria en Uruguay. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia cambio en la educación, 2(1).
- Rebellato, J. (1997). Ética de la autonomía. Edición Roca Viva.
- Rebellato, J. (2000). En M. Burgueño et al. José Luís Rebellato Intelectual Radical. Selección de textos. Editorial Eppal. Montevideo. Uruguay
- Rebellato, J. (2000). Ética de la Liberación. Ediciones Nordan.
- Reguillo, C. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Grupo Editorial Norma.
- Ritterstein, P. (2000) Aprendizaje y Vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje. Enrique Pichón Riviere y Paulo Freire. En J. Rebellato. Ética de la Liberación. Ediciones Nordan.
- Rodríguez, C. (2015). Procesos subjetivos y la institución de la educación. [Conferencia] IPES Montevideo.
- Rodriguez, C. (2016). Lo Insoportable de las Instituciones de Protección a la Infancia. Azafrán.
- Rodulfo, R. (2004). El psicoanálisis de nuevo. Eudeba.

- Romero, M. (2011). Desafíos de la educación media: Inclusión y calidad. Páginas de Educación., 4(1), 105–117.
- Rosano, A. (2006). En Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI ediciones.
- Rubio, V. (2014). Trayectorias educativas de los estudiantes universitarios. Factores que aportan a la permanencia en la Universidad [Defensa de tesis doctoral]. Udelar.
- Ruguillo, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Norma.
- Sacristan. (1996). En A. van Gennep, (2008), Los ritos de paso. Alianza Editorial.
- Sierra, N. (2021). El acompañamiento como categoría y las instituciones. Revista Debate Público. Reflexiones de Trabajo Social. Año 2011. (21).
- Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogía. O... ¿y sí el otro no estuviera ahí? En Revista Educação & Sociedade, 23(79), agosto 2002.
- Skliar, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. En Revista Educación y Pedagogía, 17(41).
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. En Revista Educación y Pedagogía, 17(41).
- Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en la discusión. En revista d'innovació i recerca en educació.
- Spinoza, B. (1999). Ética. Alianza.
- Streck, D., Redin, E., Zitkoski, J. (2015). Diccionario Paulo Freire. CEAAL.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados (2.<sup>a</sup> edición). Paidós.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En La Trasmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Novedades educativas.
- Terigi, F. (2009a). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina.

- Terigi, F. (2009b). (Coord.) Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. FIECC/OEI.
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Educación y Políticas Sociales. Sinergias para la Inclusión.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, L. Hernández (Coord). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Organización para los Estados Iberoamericanos. Ed. Metas Educativas.
- Terigi, F. (2006). (coord.) Diez Miradas sobre la escuela primaria. Ediciones Siglo XXI.
- Trombetta y Trombetta. (2015). En Danilo R. Streck et al. Diccionario Paulo Freire. CEAAL.
- UNICEF. (2014). Primera Persona. Realidades Adolescentes. Montevideo. Uruguay.
- Valles, J. (2000). Las políticas públicas. Ciencia política: Una introducción.
- Varela, J. P. (1877). La legislación escolar. Proyecto de Ley de Educación Común. Uruguay.
- Varela, J. P. (1968). La educación del Pueblo.
- Vecinday, L. (2010). Transformaciones institucionales y tecnológicas del esquema de protección social. El caso del Plan de Centros de Atención a la Infancia y la Familia en el Uruguay [Tesis doctoral]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Vecinday, L. (2019). Algunas claves para interpretar el papel y los sentidos de la política socioasistencial en el siglo XXI. En L. Vecinday. y P. Bentura (Coord.), Entre la asistencia y la activación. Intervenciones sobre la pobreza en el Uruguay progresista (pp. 27-52). Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), Udelar.
- Vecinday, L. (2020) Sistemas de información y prácticas de vigilancia en la protección social: controversias, tensiones y desafíos para el Trabajo Social. En Revista Plaza Pública, 13(23), 58-75.
- Viñar, M. (2019). Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio. Ediciones Noveluc.
- Viscardi, N. (2023). La burocracia del castigo. Sujetos editores.

Woronowski. (2018). El acompañamiento como categoría y las instituciones. Revista Debate Público. Reflexiones de Trabajo Social. Año 2011. (21).

## **Anexo 1. Consentimiento informado**

### **DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

#### **Proyecto de investigación**

#### **Adolescencias al margen. El acompañamiento educativo como política prioritaria en el pasaje de educación primaria a educación media básica**

Este formulario de consentimiento informado se dirige a la población de estudiantes que se encuentren cursando o no ciclo básico, así como a informantes calificados, como docentes, adscriptos/as, personal del equipo educativo de los centros de educación Media Básica de la zona oeste de Montevideo

El cometido del mismo es el de invitarlos a participar de la investigación con la cual se titula este documento y con las características que en los siguientes apartados se detallan.

#### **Objetivo de la investigación:**

Explorar los modos de acompañamiento educativo en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica en la zona Oeste de Montevideo, durante el periodo 2005-2019, con énfasis en el análisis de sus procesos de implementación e intervención en la permanencia de las trayectorias educativas, desde la percepción de los y las adolescentes participantes.

#### **Información de actividades que se pretende realizar con los participantes:**

Se trabajará a través de entrevistas que serán grabadas, para capitalizar al máximo el aporte de los participantes a la investigación.

#### **Confidencialidad:**

La información que se recoja a través de este proyecto de investigación se mantendrá en condiciones de extrema confidencialidad. Todo aquello que a futuro, se pueda publicar en relación a los resultados de la investigación no llevará jamás, bajo ningún concepto, el nombre de los participantes de la misma.

#### **Derecho a negarse o retirarse:**

La participación es totalmente libre y voluntaria. Usted no tiene por qué formar parte de la investigación si no lo desea. Incluso habiendo aceptado, puede dejar de participar en el momento que quiera, sin que ello configure un perjuicio para usted o para el estudio y sin tener la obligación de dar explicaciones por dicha decisión. Si surge alguna duda, o desea conocer más sobre el presente proyecto, incluso después de haber aceptado participar del mismo, se puede remitir a la investigadora para ello.

#### **Vía de contacto:**

guadalupecabo@gmail.com

Desde ya muchas gracias por su colaboración.

## **Formulario de Consentimiento**

He sido invitado/a a participar en la investigación acerca del desempeño del acompañamiento educativo como política pública desde la percepción de los adolescentes de instituciones educativas públicas de la zona oeste de Montevideo, en el pasaje de educación primaria a educación media básica.

Se me ha notificado que mi participación en la misma será a través de mi libre asistencia a un grupo de discusión con otros estudiantes en similares características a las mías. He sido informado/a de los riesgos y beneficios de la investigación. Y se me ha proporcionado el nombre de quien realiza la investigación, así como también la vía de contacto en caso de tener dudas o consultas respecto a la misma.

He leído la información proporcionada o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado. Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo derecho de retirarme de la misma en cualquier momento sin tener que dar explicaciones por ello.

Nombre del participante \_\_\_\_\_

Firma del participante \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

He leído con exactitud o he sido testigo de la lectura exacta del consentimiento informado para el potencial participante y el mismo ha tenido la oportunidad de hacer todas las preguntas que creyó pertinentes. Por lo que confirmo que él mismo ha dado consentimiento libremente.

Nombre del investigador \_\_\_\_\_

Firma del investigador \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Ha sido proporcionado al participante una copia de este Documento Informado.

## Anexo 2. Pauta entrevista adolescentes

### PAUTA ENTREVISTA ADOLESCENTES

Nombre

Edad

¿Con quién vive?

De los referentes con los que vive, alcance de su nivel educativo.

Primaria completa – incompleta, secundaria completa – incompleta.

¿En este momento te encuentras estudiando?, ¿dónde?

¿Qué recordás de tu período escolar?

¿Cómo te sentías con el acompañamiento que te dieron en la escuela? ¿Qué referentes institucionales recordás que te acompañaron más, maestra, directora, otros?

¿Qué actividades realizaban para poder acompañarte en tu proceso educativo? Encuentros individuales, espacios grupales, otros

¿Cómo te sentiste cuando pasaste a EMB?

¿Cómo fue el acompañamiento en esa nueva institución?

¿Qué referentes recordás que te acompañaron en tu proceso educativo?

¿Qué actividades realizaban para acompañarte? Tareas, encuentros, tutorías, seguimiento en tu hogar

¿QUE PERSONAS O ASPECTOS DESTACARÍAS DEL ACOMPAÑAMIENTO?

En caso de no seguir estudiando. ¿Por qué crees que no seguiste estudiando?

Cuando dejaste de ir a la institución educativa, ¿tuviste seguimiento por parte de esa institución?

### **Anexo 3. Pauta entrevista referentes institucionales**

#### **PAUTA ENTREVISTA. REFERENTES INSTITUCIONALES**

Nombre

Cargo que desempeña o que desempeño en la institución educativa.

Zona donde los desempeño.

¿Podrías mencionar 3 o 4 características que consideras más relevantes en esa zona de trabajo?

¿La elegiste para trabajar? si.... ¿Por qué? No....

¿Qué es para ti el acompañamiento educativo?

¿Qué actores consideras que deberían formar parte del mismo?

En relación a tu rol institucional, ¿Qué acciones deberías realizar para contribuir al acompañamiento educativo?

En relación a la familias de los estudiantes, ¿Qué rol consideras que desempeñan o deberían desempeñar en el acompañamiento?

Pensado en el pasaje que se da de primaria a EMB. ¿Qué fortalezas y debilidades identificadas?

En relación a la política educativa llevada adelante por la ANEP. ¿Consideras que se toma en cuenta el acompañamiento educativo en el pasaje de educación primaria a EMB?

¿Qué transformaciones consideras se deben dar en el marco de la ANEP para aportar al pasaje y el sostenimiento en EMB de los y las adolescentes?