



TESINA

**presentada para acceder al título de grado de la carrera de
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA.**

Título:

***Prevención de la exclusión escolar desde una perspectiva
comunitaria.***

Autora:

Borra, Virginia. 3960.

Directora:

Lic. Vignuda, Mariana.

Fecha de presentación:

06/03/2020

Firma de la autora:



UGR Universidad
del Gran Rosario

TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA.

Título:

*Prevención de la exclusión escolar desde una perspectiva
comunitaria.*

Autora:

Borra, Virginia. 3960.

Directora:

Lic. Vignuda, Mariana.

Fecha de presentación:

06/03/2020

Firma de la autora:

Título:

**PREVENCIÓN DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR DESDE
UNA PERSPECTIVA COMUNITARIA.**

Autora: Borra, Virginia.

Firma:

Calificación:

Firma:

Fecha de evaluación:

Agradecimientos.

Mi cuerpo y mi voz de hoy, son el reflejo de tantos abrazos y tantas voces que me cobijaron y sostuvieron en todo mi proceso por llegar hasta acá. Dedicarles unas palabras es un pequeñísimo regalo a enormes gestos de amor que nunca terminaría de agradecer.

Mamá y papá, gracias por la libertad de elegir, la posibilidad de estudiar y el apoyo infinito frente a cada momento; son mi mayor ejemplo de esfuerzo y superación. A Santi, por hacer de nuestra convivencia un espacio de risas, charlas y contención mutua. A mi Tata, la mejor amiga y compañera que tuve en Rosario; con sus mimos, sus almuerzos de domingo y su inmenso cariño, todo fue mucho más fácil. A ellos, mi familia, ¡les debo todo!

Gracias eternas a Mati, por tanto amor, paciencia y escucha cada día, por ser mi cable a tierra y el que siempre me alienta a confiar en mí.

A mis amigas de la vida, que me enseñaron el valor de la incondicionalidad y la alegría del reencuentro, haciendo que todo sea más lindo, si es compartido con quienes disfrutan lo del otro como propio. A las amigas, compañeras y profesoras que esta carrera me permitió conocer, que me hicieron crítica, reflexiva, sensible y apasionada por esto que nos une, transformando mi trayecto académico en un placer diario. Sobre todo a Colo, con quien todo lo hicimos juntas y fue la mejor elección.

Gracias a Mariana, por su disponibilidad y calidez al acompañarme en este trabajo, y por transferirme su vocación hacia la disciplina desde el primer día. Al Área de Formación en Investigación en Psicopedagogía de UGR, por la orientación y las herramientas brindadas para abordar los aspectos metodológicos de la investigación. Y a todas aquellas (tantas) personas que participaron y me ayudaron desinteresadamente a finalizarla.

En la Psicopedagogía me descubrí, y a ella sigo apostando, con mis intensas ganas de cambiar mundos.

RESUMEN.

El presente trabajo de investigación fue realizado para acceder al título de grado de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía, en la Universidad del Gran Rosario. Su objetivo fue indagar las consideraciones y los abordajes preventivos en relación a la problemática de la exclusión escolar de adolescentes, por parte de profesionales de un equipo municipal interdisciplinario, de un centro de salud y de una institución educativa secundaria pública de la ciudad de Sunchales, Santa Fe.

Para ello, previamente se indagó en características del contexto social, familiar e institucional de adolescentes en riesgo o excluidos escolarmente, y en aquellas dificultades u obstáculos que encuentran para acceder y permanecer en el sistema educativo formal. Luego profundizamos en analizar y determinar si las instituciones en las que trabajan los profesionales abordan la problemática preventivamente y en red. Por último, exploramos la existencia de programas o políticas públicas dirigidas a la prevención de la exclusión escolar de adolescentes en la ciudad.

La metodología elegida fue de índole cualitativa, y comprendió un trabajo de campo en el que se hicieron once entrevistas en profundidad a profesionales que tengan o hayan tenido vinculación con adolescentes que asistieron o asisten al equipo municipal interdisciplinario; y al Subsecretario de Educación, Salud y Convivencia de la Municipalidad.

Los principales resultados obtenidos nos permitieron vislumbrar que las profesionales y las instituciones despliegan abordajes preventivos para la problemática: trabando con niños, adolescentes y familias, generando espacios de participación plena de adolescentes, configurando proyectos evaluativos diferentes, atendiendo articuladamente a cuestiones relacionadas a su salud, ofreciendo escucha y contención, acompañando las trayectorias escolares y facilitando el acceso de niños y adolescentes a actividades deportivas, recreativas y formativas.

También, que encuentran diversas dificultades para llevar a cabo este tipo de abordajes, que radican en la falta de asignación de recursos de todo tipo a las instituciones públicas por parte del Estado, y en la poca implicación de la comunidad para priorizar a los adolescentes y sus problemáticas.

Existen trabajos en red entre las instituciones contactadas y con otras instituciones y espacios de la ciudad, aunque las articulaciones mejor logradas y más efectivas se dan entre la escuela secundaria y el equipo municipal interdisciplinario, y entre éste último y el centro de salud. Las instituciones del sector Salud y Educación no se consideran mutuamente como parte de las redes a las que apelan para trabajos preventivos.

Finalmente, confirmamos la inexistencia actual de programas o políticas públicas dirigidas a la prevención de la exclusión escolar de adolescentes en la ciudad, pero también la elaboración articulada de un proyecto municipal, íntimamente vinculado a esta cuestión, que se está comenzando a implementar.

PALABRAS CLAVES: Prevención – Exclusión escolar – Adolescencia – Perspectiva comunitaria - Trabajo en red.

ÍNDICE GENERAL

1. Introducción	5
2. Marco teórico	10
2.1. Configuraciones en tiempos modernos.	10
2.2. “Todo lo sólido se desvanece en el aire”	13
2.3. Consideraciones sobre la adolescencia.	15
2.4. Exclusión escolar y vulneración de derechos.	17
2.5. Fracaso escolar como una forma de exclusión.	21
2.6. Perspectiva comunitaria: pensando y haciendo entre todos.	22
2.7. Prevenir: abordajes que abren caminos diferentes.	26
2.8. Trabajo en red: “Hacer del borde el comienzo de un espacio”.	28
2.9. Política, como resistencia a la inhumanidad.	30
2.10. Psicopedagogía y Psicopedagogía Clínica: un modo de interpelación de lo común.	31
2.11. Antecedentes.	36
3. Decisiones metodológicas	40
3.1. Objetivo general	40
3.2. Objetivos específicos	40
3.3. Enfoque metodológico elegido.	41
3.4. Características del diseño de investigación.	42
3.5. Participantes.	43
3.6. Procedimientos de recolección de información.	46
3.7. Análisis de datos.	48
4. Resultados	52
4.1. Consideraciones sobre la exclusión escolar.	52
4.2. Contexto de adolescentes relacionados a la exclusión escolar.	54

4.3. Dificultades u obstáculos que pueden producir la exclusión escolar de adolescentes.....	61
4.4. Prevención de la exclusión escolar.....	67
4.4.1. Abordajes Profesionales, Institucionales y Comunitarios.	67
4.4.2. Dificultades.....	77
4.5. Articulación entre instituciones.....	80
4.5.1. Disciplinas para la prevención de la exclusión escolar.	86
4.6. Programas o políticas públicas para la prevención de la exclusión escolar	87
5. Conclusiones.	92
6. REFERENCIAS	98
7. APÉNDICE	105
7.1. Modelo de entrevista en profundidad 1.	105
7.2. Modelo de entrevista en profundidad 2.	106
7.3. Modelo de consentimiento informado de participación	107
8. CURRICULUM VITAE	108
9. PROYECTO DE TESINA	110

1. Introducción.

“¿Sería muy osado plantear que los jóvenes que apuestan hoy por la educación son una suerte de Quijotes contemporáneos? ¿Cuántos escollos tienen que vencer para escolarizarse? ¿Quién es su “Sancho” que los acompaña? ¿Qué motivaciones quijotescas encuentran algunos para insistir por la escuela mientras otros desisten?” (Krichesky, 2008, p.97).

El presente trabajo de investigación se inscribe en el marco de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario. La pregunta en torno a la cual surgió el tema a desarrollar fue ¿cuáles son las consideraciones y los abordajes preventivos en relación a la problemática de la exclusión escolar de adolescentes, por parte de profesionales de un equipo municipal interdisciplinario, un centro de salud y una institución educativa secundaria, de la ciudad de Sunchales, Santa Fe?

Para dar respuesta a la misma, fue necesaria una indagación previa sobre las particularidades que adquiere la problemática en este recorte en cuanto al contexto social, familiar e institucional de adolescentes que hayan sido excluidos escolarmente o que estén en riesgo de serlo. Y a su vez, sobre aspectos o dimensiones que los profesionales consideren como dificultades u obstáculos para que los adolescentes permanezcan en el sistema educativo.

Nuestro interés en conocer estas cuestiones, para luego adentrarnos y profundizar en la prevención de la exclusión escolar, radicó en concebir que somos sujetos constituidos por nuestras historias sociales y vinculares; somos el punto de llegada de esta trayectoria de aprendizajes que configuran nuestra manera singular de ser y estar en el mundo. Por esto, acordamos con Fernández (2017) en atender a las condiciones sociohistóricas que operan en la construcción subjetiva de cada niño, adolescente y adulto, pero no tomándolas como “influencias” externas que afectan lo “interno” del sujeto, sino como relaciones de inmanencia, es decir que por constituirlo como tal, les son inherentes. “Se trata de pensar la producción misma de las diversas modalidades

en que las propias subjetivaciones se configuran en un momento histórico. Como se dijo, nunca todas ni de igual modo” (p.60).

Atender a estas condiciones sociohistóricas no sólo nos habilita a pensar en cómo operan en los sujetos, sino también en cómo configuran las maneras particulares en las que se presentan las problemáticas sociales complejas de hoy en día. La exclusión escolar es una de ellas, y desde nuestra posición, la entendemos como una producción social, ya que existieron y existen sistemas que generan, consciente y eficientemente, *restos*; es decir, sectores de la población que por no acatar plenamente los parámetros establecidos por permanecer en ellos, son marginados y excluidos.

En este trabajo nos centramos en los adolescentes, los restos que padecen estos efectos, con la consecuencia de quedar por fuera de las escuelas a las que deberían pertenecer y permanecer; no sólo porque el acceso a la educación es un derecho humano primordial, sino también por ser la escuela un pasaje a la inclusión y reconocimiento social, un espacio diferente de constitución de la infancia y la adolescencia que brinda soporte afectivo, experiencias alternativas de sociabilidad y enormes posibilidades de aprendizaje a cada quien que la transita (Duschatzky, 2005).

Para la Psicopedagogía como disciplina, investigar sobre esta temática cobra relevancia ya que, desde un posicionamiento clínico, nos ocupamos de los sujetos aprendientes y de las condiciones en las que construyen sus aprendizajes. Siguiendo los planteos de Fernández (2014), nuestra apuesta como psicopedagogos es a “propiciar modalidades de aprendizaje que potencien posibilidades singulares de cada persona, ofreciéndole espacios en los que pueda realizar experiencias con enseñantes que favorezcan ese proceso” (p.13).

Tomamos como enseñantes a las familias, las instituciones educativas, de salud, recreativas, formativas, deportivas, al mercado, a los medios de comunicación, a docentes, grupos de pares, profesionales de diversas disciplinas, y a todo aquel que configure espacios cotidianos donde un sujeto pueda aprender. Si lo que transmiten estos enseñantes a los adolescentes se

relaciona con discursos y prácticas que generan, finalmente, su desafiliación de las escuelas, la sociedad y la cultura, no están facilitando su inclusión educativa ni mucho menos aprendizajes saludables, creativos, alegres; que les permitan desplegar su autonomía, deseo y pensamiento con los que podrían transformar sus realidades.

Por este motivo es que la exclusión escolar se torna una problemática que debe preocuparnos tanto a nosotros, desde nuestra especificidad, como a toda la comunidad. Los abordajes preventivos y en red deben pisar firmemente cada rincón de lo social para que permanecer en las instituciones educativas, ambientes propiciadores de aprendizajes en sí mismos, pueda ser un hecho para todos. La perspectiva comunitaria a la que aludimos implicó conocer la problemática desde la mirada de profesionales que no habitan el cotidiano escolar, pero que consideramos deben ser parte de su prevención y abordaje, a través de trabajos superadores, articulados, en red, interdisciplinarios.

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por ser abierto, flexible y humanista, buscando comprender y profundizar los fenómenos a partir de las significaciones, percepciones y experiencias de los sujetos. Fue un diseño de campo, ya que recogimos la información necesaria a partir del contacto directo con los participantes en sus contextos de trabajo cotidianos.

Adquirió un carácter exploratorio debido a que, luego de la búsqueda de antecedentes, encontramos un vacío de literatura en cuanto a investigaciones que conceptualicen a la problemática como “exclusión escolar”, y a su vez que profundicen en abordajes preventivos y en trabajos en red al respecto. También fue descriptiva ya que buscamos especificar las características principales de la problemática, para comprenderla en la particularidad de nuestro recorte.

Caben destacar aquí las modificaciones que tuvo la investigación, en comparación con el proyecto desde la cual partió. Por un lado, en éste se planteó indagar sobre la exclusión escolar de niños, niñas y adolescentes, lo que fue recortado ya que en el primer acercamiento al campo de estudio, profesionales

del equipo municipal interdisciplinario nos expresaron que observan una mayor cantidad, recurrencia y complejidad de situaciones de este tipo en adolescentes, a diferencia de lo que ocurre con niños y niñas; por lo que optamos por atender a la población en la que prevalece la problemática.

Por otro lado cambió la cantidad de participantes, ya que iban a ser doce profesionales de las instituciones, de los que finalmente fueron diez los disponibles; y además sumamos a la muestra al Subsecretario de Educación, Salud y Convivencia, para que nos brinde información respecto a programas y políticas públicas relacionadas a la prevención de la exclusión escolar, lo que no había sido pautado con anterioridad.

La estrategia metodológica utilizada fue la entrevista en profundidad, y finalmente fueron once las personas entrevistadas. El criterio de selección de los profesionales de las instituciones fue que hayan tenido vinculación con adolescentes que asistieron o asisten al equipo municipal interdisciplinario, y fueron: una médica y una trabajadora social de un Centro de salud; una psicóloga, una trabajadora social, una psicopedagoga y una docente especial del Equipo municipal interdisciplinario, y cuatro docentes de la escuela secundaria.

Luego de la transcripción de las entrevistas llevamos a cabo un proceso de análisis cualitativo de la información obtenida, a través del cual la organizamos y utilizamos para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y arribar a ciertas conclusiones. Como resultado construimos seis categorías generales; algunas correspondieron con los objetivos específicos planteados, otras surgieron a partir de dichos de los entrevistados que consideramos interesantes para ser analizados, y la última plasmó lo recabado sobre políticas públicas. En el apartado Resultados escribimos el producto de este proceso de análisis, entrelazando los constructos teóricos con los dichos de los entrevistados, para poder responder a los objetivos planteados.

Finalmente, hicimos una síntesis de los principales resultados en el apartado de Conclusiones, y abrimos a nuevas reflexiones relacionadas con las implicancias que tuvo para la Psicopedagogía el indagar en esta temática.

Los resultados principales fueron: que el contexto social, familiar e institucional en el que viven los adolescentes se vuelve dificultad u obstáculo para su permanencia en la escuela; que las profesionales y las instituciones en las que trabajan realizan abordajes para prevenir la exclusión escolar, aunque manifiestan tener diversas dificultades para hacerlo; que comunitariamente se observa una falta de implicación hacia los adolescentes; y que se generan trabajos en red entre instituciones de la ciudad, pero no entre instituciones educativas e instituciones de salud públicas. Asimismo confirmamos la inexistencia de programas o políticas públicas para la prevención de la problemática a nivel municipal, pero la iniciación de un proyecto con estos mismos objetivos.

Para dar inicio al desarrollo de nuestro trabajo, citamos a Enright, Filidoro y Volando (2016), ya que creemos que en éstas palabras sintetizan las relaciones entre la Psicopedagogía, la exclusión escolar y la prevención:

Defino el oficio de psicopedagogo como un hacer, artesanalmente, alumnos... que es también el oficio de hacer escuelas allí donde para algunos niños y algunas niñas (y adolescentes) no las hay. Y uno de los modos en que hacemos alumnos es cambiando el lugar de lo común... empujando los límites de la escuela, ensanchando los recursos de los docentes. Pero lo hacemos de un modo particular, esto es, [...] dando lugar a las singularidades (p.118).

2. Marco teórico.

En este apartado desarrollaremos los constructos teóricos que permiten fundamentar desde qué lugar entendemos cada concepto vinculado a nuestra pregunta de investigación.

Dando inicio, consideramos que para hablar de exclusión escolar se torna necesario pensar en primera instancia a la escuela como institución: cómo surge, en qué contexto y de qué manera empezó a tejer relaciones con los niños y adolescentes a quienes está principalmente destinada.

2.1. Configuraciones en tiempos modernos.

Corea y Lewkowicz (2004) plantean que todo sistema social establece ciertos criterios, regulaciones y condiciones que regulan la pertenencia (o no) de los sujetos, al mismo. En nuestro caso, quien lo hace es el Estado Nacional como metainstitución, suelo dador de sentido y consistencia, configurando además que serán las Instituciones, que sobre él se sostienen, las encargadas de reproducir estos criterios en la parcela social que les corresponda. Transitar las instituciones implica habitar el dispositivo estatal, ya que se genera un sistema social que funciona a través de un encadenamiento institucional por el cual todo sujeto debe atravesar para pertenecer.

Siguiendo a Foucault (2002) caracterizamos a las instituciones como disciplinarias. Define a la disciplina como “aquellos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (p.126). Las instituciones disciplinarias son aquellas que, a través de dichos métodos, ejercen procedimientos como la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen; y dentro de ellas se agrupa a la familia, la escuela, la fábrica, el hospital y la prisión.

Retomando a Corea y Lewcowickz (2004), el tránsito por estas instituciones forja una subjetividad disciplinaria, que para el Estado-nación corresponde a la del ciudadano: un sujeto depositario de la soberanía, fiel reflejo

de lo que la metainstitución dispone, igual ante la ley y necesariamente educado para poder llevar esto a cabo. Cabe destacar que lo anterior es situado en el contexto del origen de las instituciones (y entre ellas, de la escuela), en tiempos de Estados nacionales.

Los autores citados postulan que la familia nuclear burguesa y la escuela fueron las instituciones primordiales, principales productoras de este soporte subjetivo, las encargadas de la formación de los ciudadanos como “hombres del mañana”.

Según Costa y Gagliano (2000), esto llevó a que, tradicionalmente, entre la familia-escuela y las demás instituciones disciplinarias se intente dar cuenta de la totalidad del campo de la infancia: una infancia normalizada, es decir, sin déficit de filiación a las mismas.

Al respecto, Corea y Lewcowicz (2004) enuncian que desde los dispositivos modernos se sitúa a la infancia como una institución, “porque lo que llamamos infancia remite a una serie de instituciones que la producen y albergan” (p.126). Se construyó un concepto de niño que lo define como hijo y alumno; por consiguiente se lo ubica en la familia o en la escuela, y se concibe que la infancia es una institución entre la institución familiar y la escolar.

En la presente investigación nos enfocamos en la escuela moderna, la cual se encuadra dentro de las instituciones que conformaban al Estado-nación como forma de organización social durante los siglos XIX y XX en nuestro país. Birgin y Duschatzky (2001) resaltan que fue en este momento histórico donde la educación se establece como promesa de ascenso social, reconocimiento, mejor futuro e integración ciudadana, y que por ende la institución educativa “se fundó en la necesidad de constituir el sujeto que los Estados-nación demandaban” (pp.129-130).

Tomamos a la institución escuela como representante de las demás instituciones y como uno de los dispositivos privilegiados de disciplinamiento: con una lógica de encierro que propuso reunir en un lugar físico a un sector homogéneo de la población con el objetivo de que sean observados, vigilados,

controlados, aplacados en sus diferencias. La subjetividad que estaba encargada de producir era la de un Alumno como modelo y esencia, que adquiriría las siguientes características: disciplinado, obediente, pulcro, quieto, sin dificultades para aprender y que se adecúe a los registros de normalidad de la época (Belgich, 2007). Hoy podemos pensarlos como parámetros a partir de los cuales un sujeto –perteneciente al conjunto Infancia- podía ser incluido o excluido en el dispositivo escolar.

Corea y Lewcowicz (2004) sostienen que en las sociedades de vigilancia, en estos espacios de encierro, se hacía coincidir la clasificación lógica con la distribución espacial; es decir, que *pertenecer* y *estar dentro* eran sinónimos, lo que en este caso implicaba que pertenecer al conjunto de los niños significaba estar encerrado en la escuela. Relación directa, sin intermediarios, sin cuestionamientos; así debía ser. Sobre esto, Filidoro (2011) añade que “desde una mirada histórica no es posible deslindar las categorías de niño (y adolescente) de alumno” (p.3), ya que la escuela moderna crea a sus alumnos estableciéndose como el lugar en donde deben estar.

¿Qué sucedía con todo lo que no entraba en esta lógica? Quedaba por fuera. Volviendo a Costa y Gagliano (2000), “el conjunto de infancia al cual se intentaba agrupar desbordaba por la presencia de un plus por fuera y en las fronteras internas del sistema estatalmente construido” (p.94); la escuela y las instituciones estatales no pueden contenerlo y por esto nos encontramos con una modalidad inestable de infancia y adolescencia, desafiada de los procesos de escolarización, de inclusión laboral y de demás instituciones y programas.

Entonces, y siguiendo a estos autores, afirmamos que como consecuencia de los procesos y dispositivos institucionales que se desplegaron a partir de la constitución del Estado moderno en Argentina, hubo niños y adolescentes en posición de sujetos, vinculados a su condición de hijos y su inscripción como alumnos, pero también hubo otros que, por carencia de estas filiaciones, pasaban a ser considerados como menores, y por lo tanto otras instituciones los capturaban, confirmándolos en estas faltas. Costa y Gagliano (2000) entienden al “menor” como una clasificación institucional de los sujetos infantiles que, al no

cumplir con los requisitos del modelo familiar tradicional, ingresaban al sistema tutelar del Estado; por ende, los capturaban instituciones de la minoridad que producen y refuerzan esta subjetividad delimitada por palabras como pobreza, abandono, abuso, mendicidad y violencia. De esta manera se los distingue de lo que se entiende por niñez: aquel grupo de niños filiados a la familia y la escuela, al mundo privado, conformando un tipo de infancia entendida como normal y alfabetizable.

2.2. "Todo lo sólido se desvanece en el aire"¹.

Hacia fines del siglo XX comienza a constituirse una nueva lógica, la lógica del mercado. La misma trajo consigo una forma de organización social en la que el Estado-nación ya no opera como suelo dador de sentido ni como articulador simbólico de las instituciones disciplinarias. El paso de la Modernidad a la Posmodernidad, momento histórico caracterizado por la globalización y el consumo (entre otros aspectos), generó el agotamiento del Estado como institución unificadora del sistema social establecido, el que ahora es regido por las leyes del mercado (Corea & Lewcowicz, 2004).

En este contexto ya no nos encontramos con una metainstitución simbólica, organizadora y normativa, sino con individuos que se gestionan a sí mismos, que ya no cuentan con las instituciones para anclar sus proyectos, sino con su propia capacidad de vivir y subsistir. Esto es lo que impone el mercado en estas nuevas condiciones, y frente a lo cual el Estado pasa a ser sólo un administrador de los efectos que generan las mismas (Birgin & Duschatzky, 2001).

Birgin y Duschatzky (2001) refieren a lo que, en consecuencia, se alteró: en principio, la promesa del Estado (integración social), fue sustituida por la promesa del mercado en donde parece que todo está disponible, pero a lo que no todos pueden acceder. Junto a esto, la figura del ciudadano se reemplaza por

¹ Birgin, A & Duschatzky S. (2001). *¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.

la de un sujeto consumidor: de objetos, de instantes, del presente, un sujeto que se construye a expensas de las instituciones.

Además, para Corea y Lewcowicz (2004), las instituciones disciplinarias pierden el sostén estable y seguro donde se apoyaban, así como sus funciones asignadas, su consistencia, sus sentidos y sus relaciones entre ellas. No dejan de existir, sino que persisten, pero en estas nuevas condiciones adquieren otros sentidos.

Birgin y Duschatzky (2001) enuncian que cayó la ilusión civilizatoria del Estado, asignada a las instituciones, lo que llevó a lo que los autores denominan “el estallido de las representaciones”. Esto significa que aquellas ideas a las que se aludían al nombrar, por ejemplo, al estudiante, al maestro y a la escuela, y que permearon por décadas el imaginario social, parecen estallar, provocando “quiebres en las formas institucionales que la Modernidad encontró para hacerse cargo de la normalidad y sus desvíos” (p.136). Lo que en la Modernidad intentó negarse u omitirse, en la Posmodernidad irrumpe y entra en cuestión, alejándose definitivamente de la idea de identidades homogéneas y de modelos-esencias a alcanzar.

Si nos centramos en lo escolar, nos encontramos con escenas y situaciones que advierten sobre estos quiebres: adolescentes que además son madres, chicos que trabajan, que se hacen cargo de sus hermanos y a veces de sus padres u otros adultos, que delinquen, manejan armas, en situación de calle, e innumerables escenarios que muestran maneras de ser alumno diferentes a la representación construida en la Modernidad. Y aquí, para Corea y Lewcowicz (2004), es donde inicia el malentendido: las instituciones disciplinarias operan como si el sujeto interpelado estuviera constituido por marcas disciplinarias, pero el que responde lo hace con una subjetividad mediática. “Se arma, entonces, un desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, entre el agente convocado y el que responde, entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real” (p.35).

Filidoro (2009) sostiene que hoy en día “no están dadas, para muchos niños y adolescentes, las condiciones sociales que les permitirían permanecer dentro del sistema educativo” (p.101). Muchos son los que quedan fuera de una organización social cuyo valor supremo es la ley de mercado, que sigue sin incluir a todos, y que como efecto de este desacople subjetivo institucional, produce condiciones cada vez más difíciles de transitar y habitar por los sujetos.

2.3. Consideraciones sobre la adolescencia.

En la presente investigación nos centramos en la problemática de la exclusión escolar de adolescentes. Acordamos con Krichesky (2008) en que “la adolescencia fue prisionera de un discurso inmóvil, plagado de verdades, desvalorizaciones y discrecionalidades que atenta contra la posibilidad de construcción pacífica de sus propias identidades, circunstancia que, además, le ha restado oportunidades” (p.26). Estigmatizaciones como desinterés, apatía, rebeldía, desobediencia, entre otras, llevaron a considerar a esta población como un grupo homogéneo, unívoco, lo que impidió desde siempre la comprensión real de cómo los adolescentes construyen sus subjetividades en los escenarios sociales actuales.

Frente a esto, tomamos los aportes de Rodolfo (2015), quien afirma que lo que ya no respetan los adolescentes es estar “rodeado de pares opositivos que dan instrucciones para todas las cosas acerca de cómo comportarse adecuadamente” (p.35); es decir que se resisten a los binarismos que los quieren capturar, aquéllos que no aceptan la diversidad ni la ambigüedad que hoy los caracterizan.

Por ende, el autor entiende a la adolescencia como una “segunda deambulación”, un retorno a lo exploratorio propio de los primeros años de vida de un sujeto (ligado a la bipedestación, el destete, el ejercicio del lenguaje), pero ahora con “una nueva autonomía de movimientos que ganan la calle y la noche, un también nuevo distanciamiento-extrañamiento de lo familiar y una nueva posesión del lenguaje que se pone más al servicio de la intimidad, en particular con los pares” (p.206). Lo que definiría a esta doble exploración sería la

indagación sobre qué ocurre, sobre todo en el interior de los sujetos, al hacer aquello que sus padres instauran como prohibido, desaprobado, sancionado, y sobre su propio cuerpo en relación a los límites y cambios que está dispuesto a soportar.

Roldulfo (2015) destaca el carácter lúdico de estas exploraciones en la adolescencia, indispensable de ser tenido en cuenta a la hora de intentar comprenderla, ya que su presencia nos indica la ausencia de un sometimiento a la adaptación al sistema, y por el contrario la posibilidad de construcción de singularidad, “porque esa invención de sí puede caracterizar lo más creativo del adolescente” (p.212).

Por otra parte, Fernández (2017) plantea que en los últimos años se ha encontrado en el ámbito de trabajo clínico con “jóvenes de vidas grises”, que expresan apatía, aburrimiento, tristeza, pocos o ningún proyecto, no muchos vínculos sociales, y que responden con un “todo bien” o “todo tranquilo” a lo que sea que se les pregunte... Son jóvenes en quienes el juego, que “constituye una de las más fuertes expresiones del sí mismo” (p.29), está ausente, lo que “genera una conformidad a la realidad exterior; esto implica la renuncia a crear, investigar, inventar, configurando las propias experiencias” (p.29).

Esto, para la autora, tiene que ver con “estrategias biopolíticas de vulnerabilización de los jóvenes”: dispositivos que, siguiendo lógicas del instante, propias del mercado, impiden que los jóvenes puedan planificar, ilusionar futuros, pensar proyectos a largo plazo y elegir opciones para lograrlo. Dichas estrategias “parecerían operar básicamente produciendo modos de subjetivación que los extranjerizan de sus propias potencias deseantes configurando modalidades de lazos sociales que los aíslan de las potencias que un colectivo en acción provee” (p.71), generando a veces vínculos y sentimientos de desamparo y dependencia.

Acordamos en que estas estrategias no hacen más que efectivizar procesos excluyentes hacia los adolescentes, y a estas situaciones apelamos en nuestro trabajo.

2.4. Exclusión escolar y vulneración de derechos.

Cuando nos referimos a la exclusión escolar como problemática debemos situarla necesariamente en el marco de la complejidad y profundidad que adquiere, exigiéndonos comprenderla críticamente para luego pensar en sus abordajes preventivos.

Iniciamos afirmando que la exclusión escolar se origina a partir de un sistema social disciplinario, cuya lógica de encierro incluye al mismo únicamente a quienes cumplen las condiciones y requisitos que desde el Estado-nación se estipularon para poder “ser”: niño, alumno, ciudadano, trabajador, dejando por fuera a los que no se adecúan a ellos.

Entendemos a la exclusión, no como un estado en el que se encuentra un sujeto -estar fuera del orden social- sino como una operación social, una producción. Hablar de estado implicaría la idea de permanencia en el tiempo, y de sujetos excluidos tomados como categoría, como datos, como productos, como resultado de la imposibilidad de integración. En cambio nombrarla como una operación nos permite comprenderla en el sentido de procesos de exclusión, es decir, nos habilita a referirnos a sus condiciones productoras, a la relación entre ese estado de exclusión y aquello que lo hizo posible (Corea & Duschatzky, 2002).

Al respecto, Crisalle, Grande y Montoya (2012) suponen que estos procesos son de carácter móvil, que se construyen socialmente, y esto por lo tanto nos amplía enormemente el panorama para considerar la problemática a través de la visibilización de aquellos mecanismos sociales que llevan a que un sujeto esté en riesgo o que efectivamente quede por fuera del sistema educativo, de la cultura y del circuito social e institucional al que debería acceder, pertenecer y permanecer. “La situación de los individuos de que se trata, en efecto, debe comprenderse a partir de las rupturas, los desfases y las interrupciones que sufrieron” (p.68).

Núñez (2003) considera que los procesos de exclusión se presentan como efectos del modelo neoliberal de expansión capitalista, donde las leyes del

mercado son las que rigen y determinan quiénes y en qué condiciones pueden estar dentro.

Pero estos efectos no serían fortuitos, inesperados o inevitables, sino que son efectos estructurales de la sociedad en su conjunto; es decir que son creados por un sistema social a través de procesos y políticas que generan desafiliación al mismo. Al decir de Frigerio (2003), toda institución, toda sociedad, produce un *resto*, y su existencia y la magnitud que adquiere da cuenta del éxito de las políticas, y no de su fracaso o descuido. Entonces entendemos a la exclusión, no como un resultado de, sino como parte del mismo proceso que la genera y la reproduce.

El resto, en nuestro caso, haría referencia a este conjunto de adolescentes que se encuentran en los bordes o por fuera del sistema educativo formal; y sobre estos procesos de exclusión reflexionaremos para indagar en sus abordajes preventivos.

Concebimos que los mismos pueden ser llevados a cabo tanto por la institución educativa como por el sistema social en general, pero en todo caso, nos referimos a niños y adolescentes que caminan en la cornisa de la escuela, cuyas trayectorias escolares son interrumpidas o insostenibles, de modo que salen de aquello que socialmente se espera de ellos como pertenecientes a lo que se entiende como infancia o adolescencia: que sean alumnos (Crisalle et al., 2012).

En este punto conviene fundamentar por qué no hablamos de deserción escolar, sino de exclusión escolar.

Según Crisalle et al. (2012), el término deserción alude a pensarla como un acto voluntario del sujeto (el niño y/o su familia), y esto “opaca la inequidad educativa y la exclusión de los sectores sociales vulnerables, para poner la mirada sobre el niño y su grupo familiar como responsables de su salida del sistema” (p.29). Por esta razón optan por hablar de exclusión, entendiendo que esta forma permite dar cuenta del riesgo que implica para un niño el no insertarse

o mantenerse en una institución educativa, ya que el ingreso a la escuela constituye para ellos una condición fundamental para una inclusión social plena.

En concordancia, para Müller (1997), corresponde a concepciones individualistas del aprendizaje sostener que son los alumnos quienes padecen problemas de aprendizaje y que cada uno de ellos es totalmente responsable de su propio desempeño escolar, sin cuestionar las propuestas educativas, el contexto escolar, los métodos pedagógicos, los contenidos, la relación con compañeros y docentes, la significatividad de la vida escolar para cada alumno y alumna.

Baquero (2002) relaciona esto con la hipótesis que

reduce las posibilidades de aprender a capacidades que resultan de un atributo, casi fijo, del sujeto y cuya relación con los contextos sólo opera en términos de factores de influencia o por variantes en la complejidad de tareas que desafiarían a tales capacidades (p.11).

Para dicho autor, esto se vincula con la sospecha sobre la educabilidad de los alumnos, concebida ésta como una capacidad de los individuos de ser educados exitosamente. De esta manera se estaría escindiendo al sujeto de su contexto, considerando que su abandono del sistema educativo es el resultado de una suma de sus fracasos individuales. Es decir que sería una forma de “tratar pobremente –o no tratar en absoluto- la eficacia del propio contexto escolar en la producción del mismo fracaso que dicen describir” (p.4).

Por estos motivos afirmamos que hablar de exclusión escolar nos aleja de esta escisión, y permite percibir en profundidad las relaciones de inherencia entre el sujeto y el contexto, y con ello los procesos sociales e institucionales que pueden generar que niños y adolescentes queden por fuera del sistema educativo formal.

Como señala Gentili (2011), denominar a la problemática de esta manera refleja la multidimensionalidad de los procesos que la conforman,

“comprendiéndola como una relación social, y no como un estado o posición en la estructura institucional de una determinada sociedad” (p.80).

Creemos necesario ubicar aquí que la educación universal, gratuita y obligatoria se incorpora y reconoce como un derecho humano fundamental desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Y que en Argentina se consolida su acceso, permanencia y egreso como un derecho en el Artículo 15 de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061, 2005), sumado a la responsabilidad que adquiere el Estado Nacional y la política educativa nacional de que esto sea garantizado para todos y todas (Ley 26.206, 2006).

Sin embargo, acordamos con Gentili (2011) cuando enuncia que más de sesenta años después de aquella primera declaración, la educación –la cual entiende como una de las más destacadas conquistas democráticas- enfrenta poderosas limitaciones para constituir un derecho efectivo en las sociedades latinoamericanas, a pesar de los múltiples avances y crecimientos en este sentido (expansión de los sistemas escolares en todos los países de la región, con la consiguiente disminución de índices de analfabetismo, duplicación de esperanza de vida escolar, aumento de planteles docentes, disminución de brechas de género en educación, entre otras). Si bien estas cuestiones fueron fundamentales para movilizar las luchas por la ampliación de este derecho, reconociendo su importancia, también se ve la contrapartida en tendencias que obstaculizan y dificultan dichos logros².

Los que están excluidos del derecho a la educación “no sólo lo están por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándosele o atribuyéndosele de forma restricta, condicionada o subalternizada” (p.80). Esto

² Gentili (2011) refiere a estas tendencias como: las situaciones de desigualdad y pobreza vividas por gran parte de la población, el desarrollo fragmentario de sistemas educativos y desigualdad en la oferta educativa, y una cultura privatista y economicista que restringe el acceso a los Derechos Humanos.

significa que se les niega a muchos el derecho a la educación, debido a que la única alternativa que se les ofrece es permanecer en un sistema educativo que no crea ni garantiza las condiciones para su acceso efectivo, ya que las situaciones de exclusión y desigualdad social se transfieren al interior del sistema escolar.

Retomamos lo antes formulado en cuanto a la aparente sinonimia entre *pertenecer* y *estar dentro*, propia de la Modernidad, para ahora enunciar que en la actualidad nos encontramos con niños y adolescentes que como consecuencia de estos procesos excluyentes, no pueden hacer efectivo el derecho a la educación. Por esto vemos una caída en el sentido de esta sinonimia, ya que ser niño o adolescente, hoy, ya no implica estar dentro de la escuela.

2.5. Fracaso escolar como una forma de exclusión.

Como dijimos, la problemática de la exclusión escolar es una operación, producida por diversas condiciones. Una de ellas puede implicar a la institución escolar, en tanto que muchas veces nos encontramos con “niños y niñas a los que la escuela no ofrece su plataforma, ni ve cómo podría hacerlo y quedan en ese borde que muchas veces ni expulsa ni incluye y en otras tiende a un destierro disimulado que busca excusa en sendos diagnósticos de discapacidad” (Crisalle et al., 2012, p.9). Aquí nos encontramos con una escena en la que la escuela estaría siendo parte de aquellos procesos que funcionan como generadores de la exclusión del sistema educativo de niños y adolescentes.

Baquero (2002) nomina a esta situación como *fracaso escolar*. No lo entiende desde un paradigma médico-clínico, o patológico-individual, que apuntaría a buscar las razones del fracaso en problemas o trastornos de aprendizaje individuales, como si fueran la expresión de déficits, anomalías o retrasos en sus desarrollos.

Por el contrario, piensa a la problemática como una producción social, que lejos de corresponder a una falla del sujeto, de su familia o del docente, se genera “en esa trama entre lo pedagógico y lo social, lo político y lo económico, lo institucional y lo subjetivo” (p.2). Y en ese entramado, principalmente, adquiere

la forma de una pregunta al sistema educativo, al dispositivo escolar, por su promesa de atender a todos los sujetos con sus diferencias sociales e individuales.

Entonces, el autor concibe al fracaso escolar como un fenómeno educativo, es decir, efecto de un desencuentro entre sujetos y escuela, y afirma que desde esta posición comienzan a hacerse visibles aquellos aspectos que en los discursos educativos suelen quedar en la sombra para su análisis e intervención (diferencias socio-culturales, escasa flexibilidad del dispositivo escolar, quiebre entre la cultura del alumno y la de la escuela, entre otras).

Desde la Psicopedagogía Clínica, tomamos los aportes de Fernández (2014), pensando al fracaso escolar como un problema de aprendizaje reactivo, que “generalmente surge a partir del choque entre el aprendiente y la institución educativa que funciona expulsivamente” (p.30). La autora refiere a que en estas situaciones el aprender del sujeto se ve afectado en sus manifestaciones, sin llegar a capturar su inteligencia, y también postula que para comprender y abordar esta situación es necesario trabajar en y con aquello que la provoca; en este caso, con la institución educativa y sus actores. Muchas veces el sistema educativo no puede interpelarse a sí mismo como productor de esta problemática, lo que puede llevar a la exclusión escolar de los sujetos implicados.

2.6. Perspectiva comunitaria: pensando y haciendo entre todos.

Carballeda (2012) postula que las problemáticas sociales complejas de hoy son la muestra evidente de modos de padecimiento novedosos que surgen de lo social. Las describe como enredadas, inestables, transversales, múltiples, por lo que “se presentan por fuera de los formatos institucionales clásicos y de las clasificaciones, y requieren, por tanto, abordajes cruzados que se construyen a partir de una arquitectura singular de la respuesta” (p.18). Con esto quiere decir que estas problemáticas interpelan, por su complejidad, las prácticas y los conocimientos, demandando otras formas de hacer, más precisas, y que sean enriquecidas con aportes y diálogos con diversos campos de conocimiento.

En cuanto a las instituciones, surgidas en la Modernidad para que en su articulación constituyan al soporte subjetivo instaurado por el Estado, actualmente ven alterados sus aspectos fundacionales. Pese a haber sido pensadas, cada una, para resolver y abordar cuestiones muy concretas (la salud, la educación, entre otras), hoy se encuentran con “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, 2008, p.2).

Por este motivo, el autor destaca que una intervención social debe apuntar necesariamente a rearticular a las instituciones entre ellas, en pos de crear respuestas transformadoras frente a los complejos escenarios sociales que se nos presentan, siempre vinculadas a la sociedad y al contexto al que pertenecen.

En nuestra investigación pensamos lo anterior en base a la exclusión escolar, la cual ubicamos como una de los tantos problemas sociales de los que habla Carballeda.

Como plantea Crisalle et al. (2012), referimos a la exclusión escolar “no sólo como problema educativo sino como algo más complejo, que de ser resuelto sólo desde las lógicas institucionales de educación se constituyan en respuestas sectoriales aisladas a problemáticas nodales que hacen a nuestra proyección como sociedad” (p.35). La problemática excede al sector educación, aunque se visibiliza en él, y por esta razón adherimos a los autores en la idea de reterritorializarla, ya que más allá de ser un problema de la escuela, es un problema de la comunidad, y por esto debe ser pensada y abordada junto a interlocutores, sectores y agentes sociales en conjunto con los escolares; esto es: comunitariamente.

Sobre esto Müller (1997) sostiene que la situación educativa “compromete a todos los participantes del proceso educativo [...] y toda persona que intervenga de manera más o menos explícita en las situaciones –sistemáticas o asistemáticas- de aprendizaje” (p.22). Por esto, para la autora, la educación y el

aprendizaje nos demandan ser pensados con criterios grupales, institucionales, comunitarios, socioculturales e históricos.

Crisalle et al. (2012), retomando a Wiesenfeld (1997)³, definen a una comunidad como “una construcción social dialéctica y dinámica, en la que las necesidades compartidas y los procesos grupales, albergan en su seno la diversidad intragrupal, los desacuerdos, el disenso y las fluctuaciones” (p.201). No la piensan desde una idea de homogeneidad, que llevaría a que las diferencias individuales sean consideradas como obstáculos o interferencias frente a la idea de integración, y por ende deberíamos regularizarlas y adaptarlas para mantener un cierto equilibrio social.

Por el contrario, consideran que la heterogeneidad y la diversidad son un recurso necesario de reconocer para poder ponerlo al servicio de la comunidad; y que ésta es una macropertenencia, es decir, una dimensión que sitúa el nosotros, y que coexiste con muchas micropertenencias, en relación a las múltiples identidades colectivas de cada uno de los integrantes. Además se resalta la importancia de que dichas identidades, tan diferentes entre sí, puedan ser reconocidas y puestas al servicio de las comunidades.

De la misma manera, Del Cueto (2014) propone pensar que una comunidad no necesariamente está regida por las leyes de un territorio geográfico; más allá de esto, implica a un conjunto de “muchos y muchas que producen un régimen de afectación colectivo que los define comunitariamente en el aquí y ahora” (p.24). Esto quiere decir que a partir del encuentro con lo común entre ellos (intereses, ideas, pensamientos), establecen uniones y relaciones, a veces lábiles, pero que les permiten construir un nosotros comunitario, en un territorio con una cartografía particular, y creando redes con éste y con los otros semejantes. Por lo cual lo comunitario se vincula a lo común entre lo heterogéneo, y a la formación de lazos considerando los afectos, movimientos, deseos e historias que a esas identidades conforman.

³ Wiesenfeld, E. (1997). *El horizonte de la transformación. Acción y reflexión desde la psicología social comunitaria*. Avepsa: Caracas.

La autora añade que para un profesional del campo psi, una intervención comunitaria debe realizarse sobre la producción subjetiva de esa comunidad. La entiende como

el entrelazamiento que existe entre el advenimiento del ser al orden simbólico y su constitución como sujeto psíquico, y su ser en el mundo, un mundo que le es propio, que lo constituye, produciendo a la vez el psiquismo y un sujeto histórico/social y político (pp.26-27).

Esto es, que lo familiar, lo social, lo económico, lo político, constitutivos de la subjetividad de un ser humano como sujeto psíquico y social, se atraviesan en el sujeto comunidad. Por lo tanto, analizar la producción subjetiva de una comunidad (desde nuestro campo de conocimientos) se relacionaría con intervenir sobre ella con la intención de provocar cambios, que sean producidos por los propios sujetos, teniendo siempre en cuenta estas múltiples dimensiones.

Finalmente, Del Cueto (2014) concibe que cuando un profesional o equipo de profesionales buscan intervenir comunitariamente a través de programas preventivos, abarcando a grandes sectores de la población, comprueban que no pueden plantearlos de manera individual. Por el contrario, “es a partir del trabajo con los grupos presentes en instituciones, organizaciones intermedias, grupos comunitarios espontáneos, servicios públicos, etc., que se realiza la intervención” (p.31). Por consiguiente, y pensando en la problemática de la exclusión escolar, ésta es la manera en la que entendemos que debe pensarse y abordarse.

Por lo anterior, entendemos que pensar y abordar una problemática desde una perspectiva comunitaria se trata de incluir y hacer parte a la comunidad entera de aquello que nos compete a todos como miembros de un sistema social al que todos deberían poder pertenecer y permanecer. Sobre todo, en una problemática relacionada con la educación y la salud de nuestros niños y jóvenes. Creemos que abrirnos a tener esta mirada sobre la exclusión escolar y su prevención nos habilita a tener presentes todas las aristas que pueden

producirla y perpetuarla, y a todos los sujetos que, situados en este momento histórico y en este contexto, constituyen a esta macropertenencia que es la comunidad.

2.7. Prevenir: abordajes que abren caminos diferentes.

La prevención es el foco principal de nuestra investigación, ya que apuntamos a indagar las consideraciones y abordajes preventivos en relación a la problemática de la exclusión escolar de adolescentes.

En primer lugar, siguiendo a Belgich (1999), concebimos que prevenir significa *hacer lugar* para que surja el reconocimiento de aquellas instancias que pueden estar operando como productoras de una determinada problemática. Según el autor este lugar debe construirse, en principio, en el interior de la subjetividad de los adultos en las instituciones (padres y maestros), promoviendo una sensibilidad que habilite a la comprensión de lo que les ocurre a los niños y adolescentes en esos espacios.

A su vez, “buscaremos y crearemos un hacer lugar institucional, además de subjetivo, para oír y ver lo que les pasa a los niños” (p.22); esto es, que los espacios institucionales puedan ser atravesados por otros saberes, y puedan abrirse espacios para el despliegue de lo imprevisible, lo diverso, lo no habitual de estos sujetos. Por lo cual entendemos que prevenir se vincula con un hacer lugar de escucha, recepción, contención y cuidado, primordial a la hora de pensar y construir abordajes preventivos.

Müller (1997) define que la prevención “informa acerca de las condiciones de la salud y la enfermedad, para disminuir la enfermedad, restituir la salud, movilizar a los integrantes de la sociedad en el cuidado y mejoramiento de sus condiciones de vida para promover el bienestar” (p.23). Es decir que apunta a promover una mejor calidad de vida de cada miembro de una comunidad. Para que esto sea posible, refiere a la necesaria participación y protagonismo que deben tomar los miembros de dicha comunidad, por lo que entendemos que la prevención es un trabajo eminentemente comunitario.

En nuestras indagaciones apuntamos a la prevención primaria de la problemática de la exclusión escolar. En este sentido adquiere fundamental importancia la Psicopedagogía Clínica, ya que implica “un abordaje del aprender, no sólo en sujetos que presentan perturbaciones, sino en sujetos y grupos de aprendizaje <<sano>>” (Müller, 1997, p.19); lo que nos lleva a poder trabajar tanto con consultas por dificultades en los aprendizajes, como con abordajes preventivos primarios.

Entonces, desde este campo, acordamos con Müller (1997) en que la prevención primaria en educación trata de

promover la <<humanización>> de las situaciones del aprendizaje y la educación, sistemática o asistemática, procurando el bienestar en la tarea educativa para todos los involucrados: padres e hijos, docentes y alumnos, otros familiares, otras personas intervinientes, relaciones interpersonales y con la tarea, en las instituciones implicadas (escuela, familia u otras) (p.26).

Bleichmar (2014) enuncia que “la prevención primaria tiene que operar a partir de lo existente para evitar que se deteriore, y llevarlo a su máxima potencialidad de vida” (p.62). Esto, para la autora, significa que aquí no podemos trabajar partiendo de los ideales que tenemos, sino de lo que hay, de lo posible, para luego articularlo con lo que queremos lograr en esa población; de esto constaría la prevención primaria.

A su vez, la autora nos dice que

más que charlas y cosas similares, hay que acompañar formas de simbolización del malestar [...], “malestar sobrante”, porque no es solamente el que paga cualquier ser humano por ingresar a la cultura, sino un exceso de malestar producido por la frustración en la cultura (Bleichmar, 2014, pp.60-61).

Por ende, tanto para los excluidos como para los incluidos de esta sociedad, el trabajo preventivo estaría (en principio) en realizar acciones (abordajes) con el objetivo de no agravar este sufrimiento. Y, siguiendo a Müller (1997), esto nos demanda a los profesionales una formación que nos sensibilice sobre las características sociales, culturales e históricas de las instituciones, y sobre las problemáticas que atraviesan todos los niveles educativos y todos los terrenos del conocimiento.

2.8. Trabajo en red: “Hacer del borde el comienzo de un espacio”⁴.

Dabas (1999) postula que, en la Modernidad, surgió un paradigma que priorizaba la existencia de un conocimiento objetivo, el cual posibilitaba acceder a la verdad a través de la razón como herramienta y de instrumentos estandarizados y evaluativos.

Esta manera de pensar y conocer también llevó a considerar a la organización social como

un mecanismo, una máquina que funciona de acuerdo a un modelo técnico, racional y lógico, que define para dicha máquina una estructura formal. Desde esta perspectiva, el que opera en lo social es un planificador que sabe a priori lo que va a producirse al final” (Dabas, 1999, p.1).

En un mundo estable, disciplinado, organizado, de relaciones binarias y lineales, el trabajo en lo social tenía que ver con lo que uno podía predecir y ordenar, y el conocimiento que se quería alcanzar era objetivo y racional.

No obstante, para la autora, el surgimiento de la Posmodernidad trajo consigo transformaciones en este sentido: el paso de un pensamiento lineal y racional, a un pensamiento complejo, abierto, que incluya la historicidad y que

⁴ Frigerio, G. (2003). Hacer del borde el comienzo de un espacio. *Psicología y Educación. Ensayos y experiencias*, 50, 6-14.

entienda a los sistemas humanos como multidimensionales, debido a las relaciones complejas y diversas que surgen entre sujetos y con el contexto (Dabas, 1999).

Esto en consecuencia llevó a entender a la organización social, ya no como máquina, sino como una red social: una red de relaciones e interacciones caracterizada por la heterarquía y la reciprocidad. Para la autora, una red social implica un proceso de construcción permanente que, a través de los múltiples intercambios entre sus miembros, “posibilita la potenciación de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades” (Dabas, 1999, p.4).

La metáfora de la red nos sitúa en que las singularidades “no son las partes que se suman para obtener un todo sino que se construyen significaciones en la interacción: en que una organización compleja es un sistema abierto de altísima interacción con el medio; donde el universo es un entramado relacional” (p.3).

Tomamos este concepto en congruencia con la definición de comunidad desarrollada, ya que ambos coinciden en priorizar lo heterogéneo de cada sujeto en función a cómo se entrelaza con los demás para encontrar lo común en esos vínculos.

Entonces, comprender a lo social desde estas concepciones nos permite reflexionar sobre abordajes en los que estas redes puedan ser apeladas y puestas en juego. Ya que, siguiendo a Dabas (1999), éstas siempre han existido, sólo que asumiendo diferentes formas de relación, comunicación e intencionalidad, por lo que nuestra labor es que los actores involucrados tomen conciencia de las mismas y generen acciones que las vuelvan efectivas.

Acordamos con Núñez (2004) en que trabajar en red no quiere decir el traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diferentes niveles de responsabilidad en el abordaje de las nuevas demandas emergentes, entendiendo que estas cuestiones son multidimensionales y por esto requieren

de la búsqueda de nuevos recursos entre las diversas instituciones, servicios y programas educativos, sociales, entre otros.

Habiendo ubicado a la exclusión escolar dentro de estas problemáticas sociales complejas, consideramos que un trabajo en red puede transformarse en una manera de prevenirla comunitariamente e intersectorialmente; esto implica un modo de pensar y trabajar la problemática que “trasciende los compartimientos estancos en que se convierten las instituciones cuando privilegian las funciones institucionales por sobre las necesidades de los niños (y adolescentes)” (p.89).

2.9. Política, como resistencia a la inhumanidad.

Una política se genera cuando hay una causa del otro: un malestar, queja, sufrimiento, que un ciudadano padece y que nos lleva a intervenir, a hacer algo por esta causa del otro. Pensamos que estas intervenciones deben apuntar a humanizar las situaciones injustas y desiguales, a movilizar todos los recursos para desanudar el padecimiento de los sujetos, a cuidar y respetar la diversidad de subjetividades con las que nos encontramos.

En relación a la problemática que nos atañe, nos centramos en políticas dirigidas hacia los adolescentes, que les permitan efectivizar sus derechos como ciudadanos a la educación, lo que debería ser prioridad.

Sin embargo, creemos que Krichesky (2008) está en lo cierto cuando enuncia que, en América Latina, “este sector de la población no formó parte de la agenda y, por ende, nunca ha logrado centralidad política” (p.21), ya que históricamente su presencia como objeto de políticas públicas osciló entre la ignorancia y la negación de sus derechos hasta un insuficiente involucramiento en la educación como política troncal. El resultado de esto fueron acciones desarticuladas, descontextualizadas y paliativas.

Bauman (2013) dice que las políticas públicas son, en primer lugar, “el arte de traducir problemas individuales en asuntos públicos, e intereses comunes en derechos y obligaciones individuales” (p.209). La educación es una

responsabilidad absolutamente pública, y los problemas, deseos, intereses y derechos de los adolescentes también deben serlo.

Por este motivo, conocer qué y cuánto de políticas públicas existen, dirigidas específicamente a asegurar que los adolescentes permanezcan en las escuelas secundarias, se torna crucial a la hora de visualizar en lo concreto si estos sujetos están siendo considerados dentro de las agendas políticas, o si se continúa desplazándolos y postergándolos.

2.10. Psicopedagogía y Psicopedagogía Clínica: un modo de interpelación de lo común.

La presente investigación se realiza desde el enfoque disciplinar de la Psicopedagogía. Tomando la definición de Müller (2001), entendemos que ésta

se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes (p.13).

Entonces, la Psicopedagogía estudia y aborda los procesos de aprendizaje de los sujetos, y esto es posible desde diferentes lecturas. Optamos por posicionarnos desde la Psicopedagogía Clínica, como una postura teórica y práctica que en nuestro país se desarrolló principalmente gracias a los aportes del psicoanálisis a fines de la década de 1960. De esta teoría tomamos el adjetivo “clínica”, ya que “la dimensión básica de este enfoque es reconocer la existencia de fenómenos inconscientes, y por lo tanto de la transferencia” (Fernández, 2000, p.61). Esto quiere decir que, para este constructo teórico, la comprensión de lo que le ocurre a los sujetos deviene de un análisis de su propio discurso, y de las relaciones que se establecen entre el paciente y el terapeuta en el encuadre de un espacio de tratamiento.

La psicopedagoga argentina Blanca Tarnopolsky tomó estos aportes y acuñó de esta manera a un enfoque específico de la Psicopedagogía, adquiriendo este adjetivo un sentido singular en cuanto al objeto de estudio de esta disciplina. Aquí, la mirada y la escucha cobran un valor fundamental, ya que será a través de ellas que tanto el sujeto como el psicopedagogo podrán conocer y comprender las particularidades y dificultades que caracterizan a sus aprendizajes. Requerimos para ello de un lugar analítico en el que el profesional, habiendo establecido un lugar de confianza, pueda otorgar valor y sentido a las producciones del paciente, siempre contextualizándolas en su historia y en su pertenencia a grupos familiares, sociales y culturales. Y a su vez, es necesaria una actitud clínica en la que se incluyan conocimientos acerca de cómo se aprende, y una teoría psicopedagógica que sirva de matriz interpretativa para poder responder (entre otras preguntas) a: con qué recursos cuenta el sujeto para aprender, cuál es su modalidad de aprendizaje y qué función tiene el no aprender para él y para su grupo familiar (Fernández, 2002).

De esta manera, la Psicopedagogía Clínica surge como un cuestionamiento a la postura reeducativa, que antes que privilegiar la mirada y la escucha, tiende a corregir o enmendar, con métodos que “intentan una <<ortopedia mental>> como si fuese posible colocar <<prótesis cognitivas>>” (Fernández, 2014, p.38). Este posicionamiento acciona partiendo del supuesto de que existe una única manera de ser niño, adolescente, alumno u alumna, y una única manera de aprender posible. Filidoro (2011) realiza importantes aportes al cuestionamiento de este enfoque, proponiendo alejarnos de un posicionamiento psicopedagógico que quede del lado de la tarea a realizar, es decir: cuya intervención sea identificar buenos y malos alumnos, y adaptar al sistema a aquellos que no correspondan con lo esperado por la escuela y la sociedad. Responder a esta demanda implicaría reeducación, etiquetamiento, eliminación de las diferencias y certificación de las imposibilidades de aprender. Se transformaría en

una psicopedagogía que se centra en un alumno sin contexto; una psicopedagogía que se desentiende de las condiciones de

posibilidad que la escuela propone; una psicopedagogía que no ubica las barreras para el aprendizaje que la escuela produce; una psicopedagogía que piensa al alumno común como si se tratase de una determinación cognoscible con una existencia anterior e independiente de los contextos (dispositivos) de los cuales emerge (p.4).

Por el contrario, y siguiendo a la autora, la clínica parte de la pregunta, de la incertidumbre sobre qué le pasa a cada sujeto, y el diagnóstico psicopedagógico se vuelve “un proceso de construcción de conocimientos acerca de lo singular, nunca como un proceso de descubrimiento de algo que supuestamente se encuentra allí antes de la intervención clínica” (p.4). Es decir que esta manera de entender nuestro quehacer psicopedagógico nos ubica en la necesidad de conocer al sujeto y a su contexto, porque es en ese encuentro donde se construirá su particular forma de ser, de estar y de aprender. “La clínica es el lugar de lo incalculable, de lo impredecible, es el lugar de lo singular, el lugar en el que el sistema pierde su poder de predecir” (p.5), y por esto, “la intervención psicopedagógica clínica (se entiende) como interrupciones, como cortes en lo establecido, como modos e interpelación: se trata de interpelar e interrumpir los órdenes injustos y desigualitarios para hacer lugar al otro” (Enright et al, 2016, p.129).

Fernández (2000) afirma que el posicionamiento clínico forma parte de las herramientas conceptuales del psicopedagogo, independientemente de dónde trabaje (escuela, hospital, universidad, etc.), de con quién trabaje (niños, adolescentes, adultos, etc.) y frente a qué situaciones o problemáticas.

En el presente trabajo referimos a la problemática de la exclusión escolar de adolescentes, la cual se relaciona directamente con la marginalidad. De La Cruz, en Schlemenson (1999), refiere a ésta no sólo desde un sentido económico (pobreza material, falta de recursos básicos) y político (dificultades en encontrar formas de organización o de usarlas a su favor),

sino también social (falta de participación en actividades sociales, incluidas las artísticas, deportivas, etc. comunes al resto de la sociedad) y sobre todo cultural (ambigüedad de su sistema cultural, desintegración de su estilo de vida tradicional sin pleno acceso a la construcción de uno nuevo, etc.) (p.115).

Entonces hablar de marginalidad es aludir a una ubicación periférica de los sujetos en relación al orden social, cultural, económico y político dominante, con escasas o nulas posibilidades de participar e influir en el mismo, siendo como consecuencia sectores de la sociedad, justamente, al margen, excluidos. Por consiguiente, también entendemos que estar por fuera del sistema educativo formal también implica estar excluido, marginado de la estructura social.

Filidoro (2009) se pregunta “¿qué posición asumimos los psicopedagogos frente a la problemática de la marginalidad?”, en cuanto a nuestra intervención desde la clínica. Desde una manera de entender la Psicopedagogía, podemos avalar y contribuir con nuestro hacer a mecanismos de segregación y exclusión de los sujetos; por ejemplo a través de pronósticos de educabilidad, de informes y diagnósticos que encierran y acallan, del desconocimiento de las condiciones sociales e históricas en las que se construye la subjetividad de cada uno. Y también generamos exclusión cuando, como profesionales, “nos encerramos, seguros, en nuestros consultorios colocándonos, ahora nosotros, al margen de las instituciones” (p.102).

Lo que aquí proponemos es otra manera, diferente, de pensar e intervenir desde la Psicopedagogía frente a la marginalidad. Sostenemos junto a Filidoro (2009) que desde la clínica, lo que debemos ofertar a un niño, niña o adolescente cuya vida circula por los márgenes, a quien mucho le falta, no es justamente aquello de lo que carece, sino la posibilidad de un trabajo en el que sus saberes puedan ponerse en primer plano, y que a partir de ellos podamos reflexionar e intervenir. La autora lo transmite de esta manera: “junto a su psicopedagoga Maxi aprendió que, a lo mejor, en lugar de robar y recibir un tiro puede construirse un

espacio a partir del cual alcanzar una posibilidad diferente” (p.101). A esto apuntamos desde nuestro posicionamiento, al respeto por la diversidad, a la escucha de la singularidad y a la contextualización de cada sujeto, de cada familia, de cada grupo o institución.

Finalmente la Psicopedagogía Clínica, frente a la problemática de la exclusión escolar y la marginalidad, tiene que ver con un hacer en la comunidad, con intervenciones y abordajes comunitarios. Aquí también nuestra posición debe habilitarnos a interpelar lo común, lo obvio, lo natural dentro de un colectivo. Por esto acordamos con Crisalle et al (2012) en que trabajar en y con la comunidad puede constar de la construcción de estrategias “que, al modo de dispositivos, propicien la desnaturalización de algunos modos de vida haciendo visible y enunciable el riesgo y el sufrimiento cotidiano que conforman” (p.208); para que puedan ser planteados como problemas y a partir de allí, buscar ser transformados (podemos ubicar en este punto, por ejemplo, el hecho de que haya adolescentes que queden por fuera del sistema educativo).

Y a su vez, un trabajo en la comunidad puede dirigirse hacia el establecimiento de lazos entre los sujetos, a partir de los cuales pueda emerger la singularidad en el encuentro con otros. Al decir de Enright et al (2016), para que entre tantos nombres, y en ese punto de anudamiento entre lo singular y lo colectivo, se pueda hacer lugar al nombre propio. A esto apuntan las prácticas psicopedagógicas.

2.11. Antecedentes.

Para construir nuestro problema de investigación, fue necesario realizar una búsqueda y revisión de antecedentes; esto es, una indagación sobre bibliografía que refiera específicamente a otras investigaciones que se hayan realizado en relación a la problemática que nos ocupa. Hacerlo nos permitió saber cómo es el estado del conocimiento ya existente, y ubicar por ende la importancia que adquiere para el tema en general y para la Psicopedagogía en particular, el continuar investigando y construyendo conocimientos al respecto.

Entre los hallazgos, destacaremos los que más se acercaron a nuestro planteamiento teórico y a nuestro recorte.

Amores Fernández y Ritacco Real (2016) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue exponer las percepciones del profesorado implicado en programas de prevención del fracaso escolar en la escuela secundaria, sobre el funcionamiento de los mismos y sobre las motivaciones, los procesos y las causas del fracaso y abandono escolar de los alumnos que de éstos participan. Como principal resultado, se obtuvo que los profesores ven a sus alumnos como sujetos que han encontrado dificultades durante su educación obligatoria, sin poder resolverlos a tiempo, a lo que contribuye la institución escolar por no poder prevenirlos y solucionarlos, convirtiéndose en parte del problema; y además, se encontraron con que los adolescentes muestran menos motivación, interés y hábitos de estudio que el resto de sus compañeros que acuden a estos programas, pero no menos capacidades para lograr terminar el ciclo.

Por su parte, Krichesky (2014) en su tesis de doctorado se enfocó en los procesos de inclusión/exclusión que caracterizan a las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias de barrios populares del conurbano bonaerense, a partir de las percepciones y representaciones de docentes, directivos y jóvenes que asisten a las instituciones y también que han quedado ya por fuera de ellas. Luego del correspondiente análisis, se concluyó en que las prácticas de enseñanza excluyen a los estudiantes del conocimiento básico que una escuela secundaria debería brindar, por ejemplo a través de los procesos de evaluación y

de la ausencia de segmentos de clase destinados a la puesta en juego del contenido de enseñanza.

Desde el campo disciplinar de la Psicopedagogía, encontramos diversas investigaciones realizadas en la Universidad del Gran Rosario. Fernández (2017) indagó sobre las concepciones docentes acerca de la deserción escolar en una escuela secundaria y las estrategias que utilizan para atenuarla, a través de entrevistas semi-estructuradas. Arribó a que la deserción escolar es una problemática vigente en esa institución y que las causas que la generan son de orden familiar, social, político e institucional. Además, que las estrategias de atenuación (a las que definen como el “conjunto de acciones desarrolladas por el aparato educativo en una institución para garantizar el acompañamiento al estudiante durante su trayectoria académica para poder culminarla de forma exitosa” (p.11)) se restringen al aula, con poca eficacia y sin crear trabajos conjuntos a nivel institucional y social. Finalmente, se propusieron “otras alternativas” para evitar la deserción, enfocadas en escuelas de oficios que integren y retengan a los estudiantes que no se sientan identificados con el sistema secundario.

Otra investigación vinculada a nuestra temática fue la de Alfieri (2017), quien estudió las significaciones que expresan los estudiantes de primer año de una escuela secundaria de Entre Ríos sobre las trayectorias escolares interrumpidas. Se efectuó una observación no participante del grupo-clase, una entrevista no estructurada con guías al docente del grupo y luego un Focus Group con los estudiantes. Las principales ideas expresadas se vincularon con considerar frecuente la situación de irrupción de trayectorias escolares, adjudicándola a características del contexto general del adolescente, a aspectos institucionales o estatales y a obligaciones y responsabilidades de las figuras adultas para con los adolescentes. Mencionaron también que habría ciertas características generales previas a la posible interrupción de la trayectoria escolar, como ausencias, escapar de las aulas y falta de atención por parte de los sujetos.

Hasta aquí revisamos investigaciones que tienen como puntos en común centrarse en adolescentes, en la escuela secundaria y en lo que denominaron “fracaso escolar” o “deserción escolar”. Sin embargo encontramos un vacío de literatura, una ausencia de estudios que tomen posición frente a nombrar la problemática como “exclusión escolar”, y creemos que esto se debe a quedarse con una visión recortada de la misma, dejando de lado que es socialmente como se genera y reproduce. Si bien los trabajos detallados hablan de que la institución escolar en sí misma y mediante ciertas prácticas de enseñanza generan la exclusión de sus alumnos, no la nombran de esta manera o no focalizan en el carácter eminentemente social que tiene.

“Nombrar es el primer acto político”, como lo sostiene Frigerio (2005), e implica el reconocimiento de una situación que, dependiendo de cómo sea nombrada, ya denota una posición, una ideología y una forma particular de pensarla y comprenderla. Por esto consideramos importante que la presente investigación aporte, a las ya existentes, otra visión novedosa sobre la problemática, otra manera de nombrarla.

Asimismo, detectamos que las investigaciones mencionadas abordan sus estudios desde la perspectiva de quienes forman parte del “adentro” de las escuelas, es decir, de docentes, directivos y alumnos. No encontramos trabajos en donde, sobre problemáticas educativas, se indaguen a sujetos, profesionales e instituciones no escolares.

Destacamos entonces la relevancia que cobra esta instancia de producción de conocimientos sobre la exclusión escolar desde una perspectiva comunitaria, en la que nos interesó saber (además del punto de vista docente) la perspectiva de profesionales que no conviven en el cotidiano escolar, y que habitan otras instituciones con diferentes lógicas de funcionamiento. Así como entendemos a la problemática como una producción social, concebimos que las indagaciones sobre ella deben incluir cada vez más a toda la comunidad, porque es desde allí donde podrá abordarse.

El proyecto en torno a la Prevención de la Exclusión Escolar dependiente del Fondo de Asistencia Educativa (F.A.E), realizado en territorios periféricos de la ciudad de Rosario, Santa Fe, fue el trabajo que más se relaciona con los objetivos de la presente investigación. La experiencia fue plasmada en el libro “Andando Juntos” compilado por Crisalle et al. (2012), y fue de donde tomamos muchas de las ideas y conceptos aquí desarrollados. El proyecto constó de la conformación de seis equipos interdisciplinarios que se insertaron en Centros de Salud y se articularon con las escuelas de cada zona, y trabajaron con niños y niñas en riesgo de exclusión escolar o que quedaron fuera del circuito de educación común, a través de la creación de Talleres de Aprendizaje, del trabajo con padres y de acompañamiento docente. Entre los resultados, lo principal fue que el 87% de los niños produjeron logros importantes en su proceso de alfabetización y mejoraron sus procesos de aprendizaje, disminuyeron las derivaciones por docentes de niños con problemas de conducta, los docentes se implicaron más en los procesos de aprendizaje de los niños, entre otros efectos.

Lo valioso de este aporte fue el foco puesto en la prevención de la exclusión escolar y en la construcción de abordajes preventivos, lo que nosotros tomamos como eje de nuestro trabajo, enfatizando que las demás investigaciones revisadas no profundizan en este tema sino que, sólo algunas, mencionan posibles intervenciones o estrategias de atenuación y se restringen a eso. En cambio, nuestra intención fue conocer las particularidades que adquiere la problemática en el recorte de la muestra, y principalmente los abordajes preventivos que se realizan para afrontarla, tanto profesional como institucional y comunitariamente; por ende, el proyecto mencionado se acercó tanto a nuestros planteamientos.

Creemos que es muy importante para la Psicopedagogía que se realicen investigaciones sobre la prevención de ésta y otras problemáticas, para continuar afirmando que no sólo es una disciplina que se aboca al diagnóstico y tratamiento de dificultades en el aprendizaje, sino que se relaciona íntimamente con la promoción de salud en los sujetos, familias, instituciones y comunidades, lo que a veces parece desdibujarse de las posibles intervenciones psicopedagógicas.

3. Decisiones metodológicas.

3.1. Objetivo general

Indagar las consideraciones y los abordajes preventivos en relación a la problemática de la exclusión escolar de adolescentes, por parte de profesionales de un equipo municipal interdisciplinario, de un centro de salud y de una institución educativa secundaria pública de la ciudad de Sunchales, Santa Fe.

3.2. Objetivos específicos

-Exponer las ideas de los profesionales en relación a las características del contexto social, familiar, institucional de los adolescentes que están por fuera del sistema educativo formal, o que se encuentran en riesgo de estarlo.

-Indagar sobre aspectos y/o dimensiones que los profesionales identifiquen como dificultades u obstáculos para que los adolescentes accedan y/o permanezcan al sistema educativo formal.

-Analizar las consideraciones y posibles abordajes de los profesionales con respecto a la prevención de la problemática.

-Determinar si las instituciones en las que trabajan los profesionales contactados abordan la problemática en red, y el modo en que lo hacen.

-Explorar la existencia de programas o políticas públicas dirigidas a la prevención de la exclusión escolar en la ciudad de Sunchales, Santa Fe.

3.3. Enfoque metodológico elegido.

La presente investigación se propuso indagar las consideraciones y los abordajes preventivos en relación a la problemática de la exclusión escolar de adolescentes, por parte de profesionales de un centro de salud, un equipo municipal interdisciplinario y una institución educativa secundaria pública de la ciudad de Sunchales, Santa Fe.

Para ello, nos orientamos hacia un enfoque cualitativo de la investigación. Taylor y Bogdan (1992) definen a la investigación cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico desde una perspectiva holística, considerando a las personas y los escenarios como un todo y no a través de variables; además, sus estrategias metodológicas son humanistas, es decir, que no reducen las palabras y los actos de las personas en ecuaciones estadísticas, sino que nos permiten conocerlas y comprenderlas, sin perder de vista el aspecto humano de la vida social. Esto nos habilita a permanecer próximos al mundo empírico, logrando un conocimiento directo de lo que dicen y hacen los participantes, lo que le aporta validez a la investigación.

También acordamos con los autores en que la investigación cualitativa es un arte, ya que “los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. El investigador es un artífice. [...] Es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas” (p.23). Esto significa que, a modo de un artesano, el investigador construye su propio camino, sin estar regido por procedimientos o técnicas establecidas, pero sin perder la coherencia, la precisión y la rigurosidad en su trabajo.

Fundamentalmente, para Baptista Lucio, Fernández Collado y Hernández Sampieri (2008), el enfoque cualitativo se centra en poder “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p.364). Se interesa por indagar en sus experiencias, opiniones y significados, con el objetivo de poder entender la forma en que perciben subjetivamente su realidad y los sucesos que los rodean.

Elegimos este enfoque para la presente investigación por considerarlo pertinente de acuerdo al problema y los objetivos formulados, ya que indagamos sobre aspectos y dimensiones que adquiere la problemática en cuestión, sumado a ideas, consideraciones y abordajes a los que nos acercamos a través de, principalmente, el discurso de las personas a quienes contactamos. Nos interesó conocer cómo cada participante percibe este recorte de la realidad desde su profesión, su rol dentro de la institución, su historia, su contexto y sus experiencias singulares y subjetivas.

3.4. Características del diseño de investigación.

Archenti, Marradi y Piovani (2007) definen al diseño de una investigación como aquel conjunto de decisiones y operaciones que el investigador toma, previas al contacto con el campo. En este caso elegimos un diseño flexible, en concordancia con lo cualitativo de nuestro trabajo, ya que algunas cuestiones fueron decididas anticipadamente para orientar el estudio, mientras que otras se definieron durante el desarrollo de la investigación y a partir de los primeros diálogos con los participantes. Un ejemplo de esto último fue optar por enfocar la problemática de la exclusión escolar sólo en adolescentes, y no también en niños y niñas (como inicialmente se planteó), lo que fue decidido luego del primer acercamiento al campo de estudio.

Además, el presente fue un diseño de campo, ya que la información de interés se recogió en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador (Sabino, 1992). Es decir que a través de la experiencia empírica, y utilizando las estrategias metodológicas seleccionadas, obtuvimos información primaria (o sea, de primera mano y sin recibir intermediación alguna) que luego fue sobre la que trabajamos en su análisis e interpretación. Fue de corte transversal ya que la misma fue recabada en un momento único.

Según la clasificación de Sabino (1992), nuestra investigación adquirió carácter exploratorio, porque ésta se elige “cuando el tema ha sido poco explorado, cuando no hay suficientes estudios previos y cuando aún, sobre él, es difícil formular hipótesis precisas o de cierta generalidad” (p.45); por ende su

intención es brindar una visión general y sólo aproximada del objeto de estudio. En este caso, la problemática de la exclusión escolar no ha sido estudiada profundizando en ésta manera de nombrarla ni en los abordajes preventivos y comunitarios que se despliegan frente a ella, por lo que existe un vacío de literatura en cuanto a la especificidad de nuestro recorte.

Sumado a esto, nuestra investigación fue descriptiva, ya que su preocupación fue justamente describir algunas características fundamentales del fenómeno a estudiar, permitiendo su comprensión, y centrándose en ese lugar, ese grupo social y esa actividad específica, que no han sido abordados en estudios previos.

3.5. Participantes.

Como enunciamos anteriormente, se decidió recortar nuestro interés sobre la problemática de la exclusión escolar sólo en adolescentes, y no también en niños y niñas, tal como había sido propuesto en el proyecto de la investigación. Esto fue debido a que durante los primeros contactos con el equipo municipal interdisciplinario, las profesionales (que trabajan con la problemática) nos transmitieron que observan una mayor cantidad, recurrencia complejidad de estas situaciones en adolescentes, a diferencia de lo que ocurre en cuanto a niños y niñas; por lo que optamos por atender a esta particular manera en la que se presenta la exclusión escolar en dicho contexto, y modificar nuestro enfoque.

Partiendo del objetivo general de nuestra investigación, la unidad de análisis seleccionada para la realización del trabajo de campo fueron profesionales de un equipo municipal interdisciplinario, de un centro de salud y de una institución educativa secundaria pública. El haber elegido esta muestra respondió directamente a los planteamientos teóricos expuestos sobre pensar y abordar la exclusión escolar desde una perspectiva comunitaria. Si, como ya enunciamos, la problemática es compleja y abarca no sólo lo educativo sino lo social, sobrepasando especificidades disciplinares e institucionales, nos interesó indagar acerca de profesionales e instituciones más allá de la escuela, en pos de

conocer si existen trabajos comunitarios y en red entre ellas para abordarla preventivamente.

La muestra específica fueron aquellas personas que tengan o hayan tenido contacto directo con adolescentes que hayan asistido al equipo municipal interdisciplinario. En el proyecto de tesina establecimos doce profesionales, de los cuales dos no contaron con disponibilidad para colaborar. Entonces, finalmente, los participantes fueron: una trabajadora social y una médica del centro de salud, la totalidad de los que conforman el equipo municipal (una psicóloga, una trabajadora social, una psicopedagoga y una docente especial), y cuatro docentes de la escuela secundaria.

Formó parte de la muestra también el Subsecretario de Educación, Salud y Convivencia de la ciudad de Sunchales, con quien nos contactamos y luego encontramos especialmente para obtener información correspondiente al último objetivo específico de la investigación, sobre la existencia de programas o políticas públicas dirigidas a la prevención de la exclusión escolar, a nivel municipal. La elección de este participante se debió a que, luego de consultas hechas a miembros de la Municipalidad respecto a quién recurrir para indagar sobre estas cuestiones, nos derivaron a él por estar a cargo tanto de esta subsecretaría en general como del desarrollo y coordinación de diferentes espacios de la ciudad vinculados a la educación, en particular. Entre ellos, el equipo municipal interdisciplinario con el que realizamos la investigación.

Esto último no había sido incluido en el proyecto de tesina porque al momento de escribirlo, no especificamos a quién contactaríamos para resolver este objetivo específico. Luego de las elecciones municipales del año 2019, con el consecuente cambio en el organigrama, averiguamos sobre las autoridades que se encargarían a partir de allí del sector Salud y Educación de la ciudad, y decidimos contactarnos con ellos.

A continuación confeccionamos un cuadro para facilitar la identificación de cada participante:

Código de identificación	Nombre	Profesión	Institución en la que trabaja
P1	L.B	Médica	Centro de Salud
P2	E.Z	Trabajadora social	Centro de Salud
P3	M.S	Psicóloga	Equipo municipal interdisciplinario
P4	N.M	Trabajadora social	Equipo municipal interdisciplinario
P5	M.L	Psicopedagoga	Equipo municipal interdisciplinario
P6	S.A	Docente especial	Equipo municipal interdisciplinario
P7	S.G	Docente	Escuela secundaria
P8	N.B	Docente	Escuela secundaria
P9	B.A	Docente	Escuela secundaria
P10	E.A	Docente	Escuela secundaria
P11	P.G	Subsecretario de Educación, Salud y Convivencia	Municipalidad de Sunchales

Tabla 1: Información respecto a los participantes de la investigación.

Para el recorte de esta investigación tomamos como punto de partida el equipo municipal interdisciplinario, siendo el único equipo educativo público de la ciudad de Sunchales, Santa Fe desde hace veinte años, y que depende de la Secretaría de Desarrollo Humano de la Municipalidad. El mismo trabaja interdisciplinariamente con niños y adolescentes sobre diferentes problemáticas educativas y sociales (entre ellas, la exclusión escolar), a través de abordajes

grupales e individuales, acompañamiento en las trayectorias escolares, talleres, abordajes familiares y en vinculación con otras instituciones y espacios de la ciudad. Actualmente se ubica en uno de los barrios periféricos de la ciudad, formando parte del N.I.D.O (Núcleo de Inclusión y Desarrollo de Oportunidades)⁵, donde se realizan además actividades orientadas al desarrollo cultural y a la capacitación de oficios para la comunidad.

El motivo de la elección del centro de salud y de la escuela secundaria fue que éstas nos han sido indicadas por parte del equipo municipal como las instituciones con las que más relación tienen en cuanto al trabajo con adolescentes, por la población que atienden y las problemáticas que abordan. En cuanto a su ubicación, la escuela está en una zona céntrica, mientras que el centro de salud se encuentra en otro barrio periférico de la ciudad.

3.6. Procedimientos de recolección de información.

Para especificar cómo accedimos a la información necesaria para cumplir con nuestros objetivos, optamos por hablar de “estrategias metodológicas” y no de “técnicas” acordando con Achilli (2005) en que en la noción de técnica subyace una idea de neutralidad, universalidad de aplicación y desvinculación entre lo metodológico y lo conceptual; mientras que “estrategias” nos permite remarcar esta imbricación con lo conceptual y con el contexto teórico en que se enmarca la problemática de una investigación, siendo a partir de allí que elegimos cómo conocer aquello que nos preguntamos sobre la misma, y definir la manera más pertinente de hacerlo. Es por esto que las estrategias forman parte del trabajo reflexivo del sujeto investigador.

Entonces, la estrategia metodológica seleccionada para esta investigación fue la entrevista en profundidad. Una entrevista, desde una metodología cualitativa, es una forma específica de interacción social dirigida por el investigador con el fin de obtener información acerca de un tema en particular,

⁵ El N.I.D.O es una obra que forma parte del Plan Nacional Santa Fe Hábitat, por un convenio acordado en 2016 entre el gobierno provincial y el Ministerio del Interior, Obras públicas y Viviendas de la Nación. Se orienta al mejoramiento integral del hábitat y la urbanización de barrios de distintas ciudades de la Provincia.

definido por él previamente (Archenti et al., 2007). La entrevista en profundidad, “a través de preguntas dirigidas al actor/es sociales, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc” (Buendía Eisman, Colás Bravo & Hernández Pina, 1998, p.275). Por ende, nuestro objetivo a través de esta estrategia fue conocer y comprender las perspectivas, experiencias y maneras de ver el mundo de los entrevistados sobre la problemática planteada.

La entrevista realizada a los profesionales fue construida tomando como referencia los objetivos específicos planteados en la investigación, y desde allí se armó una guía de preguntas que pudieran responder a cada objetivo. Se determinaron ejes que orienten el desarrollo de la conversación, dispuestos a amoldarse a lo que acontecía en su transcurso, en coherencia con la flexibilidad propia de esta estrategia cualitativa. Los ejes de la entrevista a las profesionales de las instituciones fueron: ideas sobre la problemática de la exclusión escolar de adolescentes y características que adquiere (contextuales e identificación de dificultades u obstáculos que pueden producirla), consideraciones respecto a la prevención y a los abordajes preventivos de la misma (profesional e institucionalmente), y trabajo en red entre instituciones.

En cuanto a la entrevista con el subsecretario de Educación, Salud y Convivencia, tuvo una guía de preguntas diferenciada de la que se realizó con las demás profesionales, debido a que sólo giró en torno a responder el último objetivo específico. Por esto, el eje principal de la misma fue: indagación sobre existencia de programas o políticas públicas dirigidas a la prevención de la exclusión escolar de adolescentes.

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera individual, exceptuando dos situaciones en las que por pedidos particulares de las profesionales, por su disponibilidad horaria, se hicieron de manera conjunta (entrevistadora junto a dos entrevistadas). Por ende se realizaron siete entrevistas individuales y dos entrevistas en conjunto (una en el centro de salud con las profesionales L.B y E.Z, y otra en la escuela secundaria con las docentes N.B y B.A). La duración

aproximada de cada una fue entre 30 y 40 minutos, y los profesionales firmaron previamente un consentimiento informado de participación teniendo en cuenta los resguardos éticos pertinentes al proceso de investigación. A su vez a cada entrevistado se le hizo, previamente a comenzar con las preguntas, una contextualización del marco y tema de la investigación. Las entrevistas a las profesionales fueron grabadas, y la entrevista al subsecretario fue registrada a través de notas de campo.

3.7. Análisis de datos.

Achilli (2005) afirma que “el proceso de análisis guarda relación con cada una y con el conjunto de las diferentes decisiones y actividades que implica desarrollar una investigación” (p.84). Es por esto que, en congruencia con la naturaleza de la problemática que investigamos y con el desarrollo conceptual realizado, se efectuó un proceso de análisis de carácter cualitativo de la información obtenida; “proceso a través del cual se van generando distintas producciones escritas en sucesivos niveles de integración entre los mismos y con la necesaria intervención de las referencias teóricas, como posibilidad de argumentación coherente” (p.86). Adquiere una modalidad dialéctica, cíclica y compleja, y es esencialmente un análisis interpretativo, que busca comprender los significados de lo que expresan los sujetos.

Rodríguez Sabiote (2003) refiere a que el objetivo es, entonces, organizar y manipular esa información “para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones” (p.2). En este apartado describiremos las estrategias y los procedimientos de análisis cualitativo empleados para ello.

Posteriormente al trabajo de campo, prosiguió la desgrabación y transcripción de las entrevistas. Luego comenzamos a organizar la información, siguiendo los aportes de Rodríguez Sabiote (2003); en primera instancia a través de la separación de cada entrevista en unidades de contenido, mediante criterios temáticos (para que el texto quede reducido en función del tema sobre el que se trate). Como consecuencia, resultaron segmentos textuales correspondientes determinadas temáticas, que fueron identificados numéricamente.

A continuación, analizamos los segmentos obtenidos, los clasificamos conceptualmente a través de categorías y le asignamos a cada categoría un código que sirvió para facilitar su identificación y recurrencia a lo largo de cada una de las entrevistas. Las categorías fueron construidas a través de un proceso mixto en el cual algunas respondían a los objetivos de la investigación y por ende a los ejes de las entrevistas pautados con anterioridad, mientras que otras surgieron a partir de los dichos de los propios entrevistados; éstos se volvieron significativos para nuestro análisis principalmente por su relevancia en relación al problema de investigación y por la referencia a diferentes temas que hacían necesaria la construcción de subcategorías agrupadas dentro de las ya hechas.

Debido a que en un principio surgió una gran cantidad de categorías, procedimos a revisarlas en pos de re-agruparlas en temas generales, de crear sub-categorías y de descartar aquellas cuyas unidades de contenido no eran significativas para el recorte de la investigación, o sólo eran abordadas por un entrevistado y no contaban con material suficiente como para ser analizadas.

Como resultado de este proceso de síntesis, la organización de toda la información aportada por las entrevistas se estableció a partir de la construcción de seis categorías, que definimos de la siguiente manera:

1. Consideraciones sobre la exclusión escolar: maneras de entender a la problemática por parte de las profesionales, tanto a nivel social como a nivel institucional.
2. Contexto de adolescentes relacionados a la exclusión escolar: ideas de las profesionales sobre las características del contexto social, familiar, institucional de adolescentes que están por fuera del sistema educativo formal, o en riesgo de estarlo.
3. Dificultades u obstáculos que pueden producir la exclusión escolar de adolescentes: aquellos aspectos o dimensiones, que las profesionales identifiquen, como posibles condiciones productoras de que adolescentes queden por fuera del sistema educativo formal.

4. Prevención: consideraciones de las profesionales en cuanto a la prevención de la exclusión escolar de adolescentes.

Sub-categorías:

- a) Abordajes Profesionales, Institucionales y Comunitarios: aquellas acciones que realizan las profesionales, las instituciones y a nivel social y comunitario para prevenir la problemática, y lo que entienden como posibles abordajes preventivos a implementar.
 - b) Dificultades: identificación de situaciones que imposibilitan el llevar a cabo abordajes preventivos frente a la exclusión escolar de adolescentes.
5. Articulaciones entre instituciones: determinación de la manera en la que las instituciones contactadas abordan la problemática en red (entre ellas y con otras instituciones).

Sub-categoría:

- a) Disciplinas para la prevención de la exclusión escolar: ideas de las profesionales en cuanto a disciplinas que podrían trabajar preventivamente, y en red, frente a la problemática.
6. Programas o políticas públicas para la prevención de la exclusión escolar: síntesis de los resultados obtenidos sobre la exploración de la existencia de dichos programas o políticas en la ciudad de Sunchales, Santa Fe.

Una vez construidas estas categorías con sus unidades de contenido correspondientes, pasamos a lo que Achilli (2005) denomina la práctica concreta de una investigación: pasar a otro nivel teórico, que implique la construcción más específica de la problemática de estudio. “Se trata de un nivel que supone la construcción de relaciones entre conceptos y categorías pertinentes que se irán afinando, precisando y/o modificando a lo largo de todo el proceso de la investigación en un permanente diálogo con los materiales empíricos” (p.92). Esta puesta en relación e interacción entre lo teórico y lo obtenido en el trabajo

de campo se refleja en el apartado de Resultados, ya que nos permitió arribar a ciertas conclusiones, profundizar en la comprensión de la problemática y de la pregunta de investigación planteada, y abrir nuevos interrogantes posibles de ser investigados.

La organización de esta parte del proceso de análisis siguió el orden anteriormente mencionado en relación a las categorías construidas.

4. Resultados.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos del análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad realizadas. Fue organizado teniendo en cuenta el orden de los conceptos desarrollados en el marco teórico (en coherencia con los objetivos específicos planteados), y de las categorías construidas.

4.1. Consideraciones sobre la exclusión escolar.

En cuanto a la primera categoría “Consideraciones sobre la exclusión escolar”, encontramos que una de las profesionales se refirió a la problemática de la misma manera en la que, desde esta investigación, la conceptualizamos teóricamente; es decir, entendiendo a la exclusión escolar no como un estar del sujeto sino como una operación social que, a través de determinados procesos, generan la desafiliación de los adolescentes de la institución escolar. La entrevistada S.G enunció: *“nosotros vemos a la exclusión, digamos, hay como ciertos mecanismos que a lo mejor vos no los descubriste, pero en la escuela secundaria de Sunchales hay ciertos mecanismos. Hay escuelas que son exclusivas, que sacan a chicos, y esos chicos vienen acá”*. Y ejemplificó estos mecanismos de la siguiente manera: *“la escuela privada generalmente solamente dice que pueden repetir un año, y si no lo miran con mala cara, o sea, o lo “echan” o lo invitan cordialmente a irse”* (P7).

Entonces se explicita, en este caso, que las condiciones que desde las escuelas establecen para que sus alumnos permanezcan en ellas, estarían generando al mismo tiempo que los que no puedan adaptarse, queden excluidos; una de estas condiciones sería la repitencia de más de un año académico. Resaltamos la importancia de estos fragmentos ya que dan cuenta, en el recorte, el campo y el contexto elegidos, de algunos de los procesos y políticas (en este caso, institucionales) que desvinculan a los adolescentes del sistema educativo.

Otra manera particular de percibir la problemática fue la aportada por la entrevistada M.L, quien remarcó una diferencia entre lo que ocurriría en las escuelas de gestión pública y en las de gestión privada. Ella dijo: *“la deserción se*

da más en escuelas estatales porque quizás no se encuentran tanto con el apoyo familiar. [...] Deserciones en otras escuelas no he escuchado, en escuelas privadas de la ciudad no he escuchado” (P5). Es decir que esta profesional construye una relación particular entre tres aspectos: la gestión de las escuelas, la forma de acompañar de las familias a los adolescentes y la permanencia o no de ellos en el sistema educativo.

De aquí pueden surgir dos interpretaciones entrelazadas: una que vincula la permanencia de los adolescentes en la escuela con la forma en la que la familia los apoya, y otra que vincula esto último con la gestión de las escuelas a las que asisten.

Entonces podemos tomar al apoyo familiar como uno de los aspectos que, para esta entrevistada, pueden generar la exclusión escolar de adolescentes, lo que abordaremos con mayor profundidad al analizar dicha categoría. Y, a su vez, nos preguntamos sobre el porqué de esta diferenciación que hace entre lo público y lo privado, que caracterizaría a la problemática en este contexto escolar; ya que desconocemos qué la hace determinar que las familias sostienen en mayor o menor medida a sus hijos dependiendo de la gestión de las instituciones con las que se relacionen. Sería interesante indagar esta cuestión en futuros trabajos o investigaciones.

Continuando con el análisis, la entrevistada E.A expresó su forma de entender la problemática considerando que casi en la totalidad de las ocasiones, lo que genera que los adolescentes queden excluidos de la institución educativa tiene que ver con situaciones que ocurren por fuera de ella, de *“necesidades sin cubrir”* que tienen una subyacencia en su desempeño educativo y por ende terminan en exclusión; y enuncia que no recuerda casos donde esto se haya generado como consecuencia de algo ocurrido dentro de la propia institución. Esto se relaciona íntimamente con la categoría “Contexto de los adolescentes, relacionado a la exclusión escolar”, que desarrollaremos más adelante.

Sin embargo, esta consideración sobre la exclusión escolar resalta el papel del contexto extraescolar en la producción de la misma, sin cuestionar la

posible existencia de operaciones excluyentes generadas por la propia escuela. Retomando los planteos de Frigerio (2003), abrimos nosotros una pregunta, entendiendo que los procesos excluyentes suelen estar invisibilizados, camuflados o disfrazados, pero que el *resto* es un producto inevitable de toda organización; tal vez esta docente aún no pudo hacerlos visibles.

Finalmente, la entrevistada M.S consideró a la problemática principalmente como una vulneración de derechos, por lo que entiende que para abordarla se debe acudir a una instancia legal como lo es el Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Esto nos remite a Gentili (2011) cuando expone las dificultades actuales para que la educación sea un derecho efectivo en nuestra sociedad, frente a un sistema que impone limitaciones y que no crea las condiciones para garantizar la permanencia de los sujetos en el mismo; lo que implica por ende una desigualdad y vulnerabilidad de derechos y oportunidades para quienes padecen esta situación.

Agregamos lo que plantea Krichesky (2008) sobre que “el acceso a la educación es uno de los mecanismos fundamentales de inclusión social de las personas” (p.5), derecho que a los adolescentes siempre les fue relegado, y del que el Estado y toda la sociedad civil deben responsabilizarse para que sea efectivo.

4.2. Contexto de adolescentes relacionados a la exclusión escolar.

La segunda categoría denominada “Contexto de los adolescentes relacionados a la exclusión escolar” corresponde con el primer objetivo específico de esta investigación. A continuación, describiremos lo que las entrevistadas expusieron sobre aquello que caracteriza al contexto en el que viven adolescentes que están por fuera del sistema educativo formal, o en riesgo de estarlo.

La mayoría de las profesionales se refirió al contexto familiar, coincidiendo en que son familias que (en palabras de ellas) no les ofrecen el acompañamiento, seguimiento, presencia, estimulación, deseo, contención y ayuda necesarios o

suficientes como para que ellos puedan asistir y permanecer en la escuela secundaria. Algunos fragmentos que evidencian esto son:

“[...] yo creo que tiene que ver también con el contexto familiar, me parece que hay mucha falta de contención, de acompañamiento, quizás porque sus padres están en su trabajo o a veces porque no tienen las herramientas necesarias como para poder ayudarlos” (P6).

“[...] muchos de ellos no tienen una familia o adultos responsables que los apoyen y los fortalezcan en esta tarea de transitar la adolescencia. Eso es lo más complejo” (P7).

“[...] nosotros los sentimos más acompañados en primero, como que están dejando de ser niños, pero la familia también acompaña más. La familia en un momento les suelta la mano, “yo no sé qué hacer, con este chico o esta chica” te dicen [...]” (P7).

A su vez, muchas asocian estas dificultades que tendrían las familias con problemas económicos, ya que esto generaría por un lado que los padres o responsables de los adolescentes deban trabajar mucho más y en consecuencia no podrían acompañar a sus hijos en lo escolar. Y, por otro lado, que los propios adolescentes tengan que salir a trabajar, insertándose en el mercado laboral siendo menores de edad, lo que reemplaza su asistencia a la escuela:

“[...] depende, bueno, de la cultura familiar, porque muchas veces estos chicos por dificultades económicas, se ven obligados a trabajar para ayudar a la familia, entonces la prioridad, los intereses y las necesidades hacen que muchas veces dejen de ir a la escuela para ayudar a su familia, y la familia está de acuerdo con esto, nos han planteado en algunas oportunidades que bueno, si no quiere estudiar que trabaje. No tenemos la estimulación por parte de la familia [...]” (P5).

“[...] cuesta muchísimo que las familias se hagan eco de la necesidad de este chico de seguir la escuela, en general son familias con recursos económicos

bajos y la verdad que a veces prefieren que salgan a trabajar, o que se queden en casa cuidando hermanitos” (P3).

Esto nos remite a varias cuestiones. En principio, se evidencia una ruptura en el pacto entre la familia y la escuela, propia de la Modernidad, donde ambas instituciones eran las principales responsables de producir en los niños y adolescentes una subjetividad ciudadana acorde a lo que el Estado establecía; pero en la actualidad y como consecuencia del resquebrajamiento de este suelo institucional y del desarrollo de la lógica del mercado, la familia ya no puede cumplir con este rol asignado. Se enfrenta a diversas dificultades sociales, culturales, económicas, laborales, intrafamiliares, volviéndose un territorio con muchas complejidades para sostenerse a sí mismo, y para poder sostener a sus miembros en otros territorios, como el escolar.

Además, podemos pensarlo desde lo que plantean Birgin y Duschatzky (2001) sobre el “estallido de las representaciones”, ya que aquellos supuestos que se establecieron para moldear lo que significaba ser Alumno en la Modernidad, hoy pierden sus sentidos; nos encontramos con maneras de ser adolescente que salen de lo que se esperaría para estos sujetos. En este caso nos referimos a adolescentes cuyas realidades y situaciones sociales y familiares los llevan a tener que alejarse de su filiación a la institución escolar para ser trabajadores, para ayudar a sus padres, cuidar a sus hermanos, lo que no representa al modelo de Alumno Normal. Y, de nuevo nos enfrentamos a una vulneración de derechos ya que, como enunció la entrevistada E.A, *“no están en el lugar donde deberían, y tal vez tienen catorce o quince y están en un trabajo súper forzado” (P10).*

Interpretamos que estas características del contexto familiar de estos adolescentes tienen mucho que ver con problemáticas que se generan como efectos de una sociedad desigual y excluyente, y nos preguntamos: ¿Cómo podrían estas familias acompañar y sostener a sus miembros adolescentes en la escuela, y que sea ésta su única responsabilidad y prioridad? ¿Cómo lograr garantizarles que se efectivice su derecho a la educación, sin que sus familias se

desmoronen en el intento por tener (al menos) las necesidades básicas satisfechas, y simultáneamente evitando que sus hijos trabajen?

Y en relación a los primeros fragmentos de esta categoría, creemos que es importante poder reflexionar sobre la manera en la que podríamos ayudar a las familias a comprender, aceptar y apoyar a los adolescentes tanto en sus trayectorias escolares como en su atravesamiento por este momento de sus vidas, con todas las vicisitudes que implica.

Prosiguiendo con esta segunda categoría de análisis, hallamos que la gran mayoría de las entrevistadas se refirió también a las particularidades que adquiere el contexto institucional (escolar) de los adolescentes que están en riesgo o ya por fuera del sistema educativo formal.

Varias profesionales aludieron a que el sistema de educación tradicional de la escuela secundaria, vigente hoy en día, no genera un contexto institucional que favorezca y facilite la permanencia de los adolescentes en él. Rescatamos los siguientes fragmentos:

“[...] se pide que la escuela esté preparada, pero la educación que les brindan es una educación tradicional, la misma de hace años...” (P5).

“Y creo que también las escuelas secundarias no están preparadas para dar respuestas en función de las necesidades que hoy los adolescentes tienen. Te preparan para rendir matemática, lengua, historia, y los chicos no necesitan eso muchas veces. Necesitan adquirir habilidades para la vida, necesitan adquirir un pensamiento mucho más crítico, que en algunos momentos la escuela secundaria en esta realidad de hoy, creo que no lo está pudiendo hacer. Y creo que obviamente no es la realidad de Sunchales sino una realidad que atraviesa a toda la Argentina” (P4).

“Si ya la escuela secundaria tuvo sentido en algún momento, fue hace cien años, cincuenta por lo menos. Hoy los adolescentes ven que los contenidos son caducos, y que la forma de trabajo no tiene absolutamente nada que ver con lo

que ellos experimentan en su vida cotidiana” (Directora de la escuela secundaria, en interrupción durante la entrevista con P7).

Estaríamos en presencia de un sistema educativo agotado, descontextualizado de lo real y de lo actual, incompatible con el mundo de estos adolescentes, estas familias y estas comunidades; y de una institución destituida de sus funciones y sentidos originales. Según Corea y Lewkowicz (2004) se transformaron en galpones, esto es, un tipo de funcionamiento “ciego a la destitución de la lógica estatal y a la instalación de la dinámica de mercado. [...], esta ceguera compone un cuadro de situación donde prosperan suposiciones que no son tales, subjetividades desvinculadas, representaciones e ideales anacrónicos...” (p.32). Parecería que las instituciones en general, y las escuelas en particular, no encuentran la forma de volver a armarse con estas nuevas reglas, y que la distancia que se genera entre ellas y sus alumnos es cada vez mayor, ya que en estos galpones el encuentro, la producción vincular, no están garantizadas, a pesar de compartir un espacio físico.

Sumado a esto, las entrevistadas hablaron sobre las características que adquieren las adolescencias de hoy, con sus singulares maneras de ser y actuar, que distan enormemente de las esperadas por las instituciones de la Modernidad. Y frente a esto, las dificultades que tendrían las escuelas para alojarlas:

“Dentro de lo institucional, como te digo, siempre está el condimento de la conducta, y bueno, la verdad es que por ahí cuesta que la escuela en su sistema tradicional digamos, tolere esas situaciones, o por ahí realmente no cuentan con los recursos para hacer frente a determinadas situaciones de riesgo. Chicos que consumen o que delinquen dentro de la institución y por ahí la escuela no cuenta con, con recursos o con saberes para afrontar esas situaciones. Entonces el chico termina dejando y bueno...” (P3).

Para Birgin y Duschatzky (2001), estaríamos frente a una “adolescencia desconcertante” que, siendo atravesada por las condiciones a las que está expuesta, expresa padecimientos y modos de estar y habitar algunos espacios que son el producto de una sociedad que no los cuidó ni protegió.

Este desconcierto se corresponde con lo que planteamos desde Corea y Lewcowicz (2004) sobre el malentendido y el desacople subjetivo que se genera entre el alumno que espera la escuela, y el que encuentra en lo real, y lo que surge como efecto en la institución: la incertidumbre, el no saber qué hacer, la falta de recursos para comprenderlos y trabajar con ellos, y por ende el intento insistente de seguir operando, enseñando, accionando, como si este choque no existiera; con una manera de enseñar que se pensó para otros adolescentes, con otro contexto histórico, social y cultural que poco tendría que ver con lo actual. “Esta adolescencia desconcertante es la que muestra el límite de las actuales formas escolares y también es, pensando lo desconcertante, que las viejas instituciones se transforman a sí mismas tratando de construir un sentido para la experiencia escolar” (Birgin & Duschatzky, 2001, p.122).

Otras profesionales también destacaron a la formación docente como una característica del contexto institucional escolar, aludiendo a esta falta de recursos para trabajar con los adolescentes. La docente N.B dijo que dan respuestas intuitivas a situaciones complejas dentro de la escuela *“producto de estar cumpliendo roles para los cuales no fuimos formados”* (P8), mientras que la psicopedagoga M.L hizo una crítica a este discurso docente de “no fuimos preparadas para esto, para esta clase de chicos”, justificando que ella tampoco lo fue, pero que estos chicos están en la escuela, que herramientas tienen y que hay que formarse y ayudarlos.

A su vez esta entrevistada afirmó que, en algunas instituciones, la política institucional y ministerial tampoco ayuda, ya que no les otorgarían a las escuelas (sobre todo estatales) los recursos necesarios como para sostener a los adolescentes frente a la variedad, cantidad y complejidad de las problemáticas que deben afrontar en la escuela, y valora la voluntad de algunas docentes que, como pueden, luchan porque permanezcan.

Asimismo, en este punto retomaremos lo expuesto al principio del apartado sobre los mecanismos institucionales que generan la exclusión de los adolescentes. La entrevistada S.G, que refirió a esto, amplía diciendo que hay escuelas de la ciudad que son exclusivas, y habla particularmente de una, que

dejaría de sostener a sus alumnos en tercer o cuarto año, que les suelta la mano, *“es como que no los soportan, parece”* (P7). En cambio, identificó a la institución escolar donde realizamos la investigación como *“receptora de excluidos”*, ya que según ella reciben a todos, dejando de lado cuestiones que acarrearán estos adolescentes como sobreedad, varios años de repitencia... *“Somos donde caen, es la última opción. [...] Nosotros la comentamos con la mejor buena voluntad, pero tenemos mucha experiencia trabajando con esos casos. Es como que recibimos esa complejidad educativa, y la tratamos, sabemos tratarla”* (P7). Parecería que S.G considera a esta escuela como, al menos, facilitadora de que los adolescentes accedan a ella.

Concluyendo con esta categoría, exponemos lo que las entrevistadas dijeron en relación al contexto social general en el que viven los adolescentes en riesgo o ya excluidos del sistema educativo formal. Principalmente hablaron de "vulnerabilidad", vinculándolo a: vulnerabilidad física y psicológica, dificultades económicas, necesidades básicas insatisfechas, situaciones de violencia familiar, y de relaciones y vínculos problemáticos. Y también refirieron a cómo se posicionan algunas docentes al encontrarse con alumnos con estas problemáticas: *“hay docentes y compañeras que tienen empatía y otras que no. Vos les decís “pero mirá, esta nena tal cosa, tal otra” “¿y?” te dicen. Y no va a aprender digamos, porque es difícil que aprenda, qué se yo, de un profe de Lengua, que aprenda la estructura de un texto argumentativo cuando te estoy diciendo que, no sé, a lo mejor anoche no tuvo para comer”* (P7).

Vuelven a aparecer aquí los efectos del estallido de las representaciones de Alumno, y el desacople subjetivo institucional en consecuencia. De lo que dice S.G, se podría interpretar una manera de ejercer la función docente que atiende a las particularidades de la situación de un alumno, que no lo están dejando disponible enteramente para aprender un contenido curricular. Es decir, una posición docente que entiende al aprendizaje escolar como *“una cuestión compleja, con múltiples y diversos atravesamientos, factores y dimensiones que se ponen en juego a la hora de aprender, y que se visualizan cuando algo del no aprender emerge”* (Crisalle et al., 2012, p.35).

A lo mismo alude M.S, al decir que *“muchas de las problemáticas en el aprendizaje tienen que ver con que están atravesadas por otras cuestiones de la vida, emocionales, familiares, que obviamente ponen en juego el aprendizaje”* (P3).

Pero también S.G sugiere otra forma de ejercer la función docente que se posicionaría desde un lugar, a simple vista, menos empático con las vicisitudes que pueden atravesar a un alumno. En realidad, desde nuestro campo disciplinar, pensamos más bien en una docente que se encuentra con una situación de vulnerabilidad, y que el impacto de la misma la lleva a no reconocerse en su función, a no saber cómo reaccionar, y a modificar su manera de mirar y leer a ese sujeto. Enright et al. (2016) sostienen que frente a escenas como éstas, la intervención clínica desde la Psicopedagogía deberá abocarse, por un lado, a construir conocimientos sobre la condición particular de ese adolescente en sus dimensiones cognitiva, familiar, subjetiva, pero por otro a la subjetividad del docente y sus representaciones. Así la clínica se volverá un lugar de encuentro entre esas funciones estalladas.

4.3. Dificultades u obstáculos que pueden producir la exclusión escolar de adolescentes.

Una frase dicha por las entrevistadas N.B y B.A nos sirve para entrelazar la categoría anterior con la que desarrollaremos a continuación ya que demuestra claramente, desde una de las perspectivas posibles, la relación que queremos exponer:

-N.B: *“Entonces es muy difícil sostener esa trayectoria escolar cuando es solamente la escuela la que incita para que se quede adentro, y todo el contexto...”*

-B.A: *“No acompaña”* (P8 y P9).

El segundo objetivo específico de esta investigación se vincula con la tercera categoría de análisis construida “Dificultades u obstáculos que pueden producir la exclusión escolar de adolescentes”. Lo que obtuvimos como

resultado, luego de analizar la información obtenida, fue que todas las entrevistadas refirieron a que sería principalmente el contexto de estos adolescentes lo que puede generar que estén por fuera de la institución educativa; es decir, que sería lo contextual en sí mismo aquello que dificulta u obstaculiza que los adolescentes accedan y permanezcan en la escuela.

Por ende, se generó una estrecha relación entre la categoría “Contexto de los adolescentes, relacionados a la exclusión escolar” antes desarrollada, y esta tercera categoría, por lo que a su vez se relacionan entre sí los objetivos específicos correspondientes a estas categorías.

En el análisis anterior, intentamos exponer aquellos fragmentos que hablen más descriptivamente de las características del contexto de estos adolescentes (aunque en ellos también se reflejan cuestiones vinculadas a esta tercera categoría), para posteriormente referirnos a fragmentos en los que las entrevistadas pongan el acento y evidencien cómo lo contextual se vuelve dificultad u obstáculo para estos sujetos.

Nos encontramos nuevamente con alusiones al contexto familiar como parte de aquellas situaciones que dificultan u obstaculizan que los adolescentes puedan acceder y permanecer en el sistema educativo, y esto sería en consecuencia de la falta de apoyo y acompañamiento en sus trayectorias escolares, y la vinculación ya mencionada con dificultades económicas que llevan a que las familias prioricen que sus hijos adolescentes trabajen; esto es expresado como parte de las cuestiones que no los ayudarían a sostenerse en la institución escolar.

En adición, otro aspecto que se torna una dificultad tiene que ver con que las familias acompañarían de una manera diferente las trayectorias escolares de sus hijos siendo niños o adolescentes. Una de las entrevistadas atribuyó esto a que los adolescentes no se dejan ayudar, que se les vuelve muy difícil crear vínculos, que no son muy expresivos, que viven con otros tiempos...

“Generalmente la adolescencia en sí es una etapa de la vida educativa que genera conflicto, así que están siempre ahí, yendo, viniendo. [...] Ya llegan

adolescentes, no llegan niños. La familia tiende a decirte “todavía son niños”, pero ya no son niños los que llegan, inclusive en los últimos años de la primaria ya no son ese niño de ocho o diez años, ese niño curioso... es otra cosa” (P.7).

Apuntó a la complejidad que para ella adquiere la adolescencia y lo complicado que es para las familias y para las instituciones relacionarse y trabajar con ellos. Con esto acuerda la entrevistada N.M, diciendo que hay adultos que consideran que sus hijos ya tienen la edad suficiente como para arreglarse, organizarse y resolver situaciones conflictivas por su cuenta, y por ende están más ausentes en su cotidianidad. Ella lo enunció como *“un desentendimiento por parte de la familia de pensar que... tiene que ver con la edad y también con lo cultural” (P4).*

Afirmamos aquí, tomando a Krichesky (2008) que “los estudiantes son sujetos sociales atravesados por las condiciones a las que están expuestos y por las luchas cotidianas que libran para transformarlas” (p.97). Los discursos que les transmiten la sociedad, los medios, el mercado, los grupos familiares e institucionales, impactan en la construcción de sus subjetividades; y actualmente y desde siempre, estos suelen apuntar a estigmatizarlos, difamarlos, culparlos. Por esto es importante considerar qué es lo que les transmitimos, qué les ofrecemos y cómo podemos comprenderlos para evitar que las familias y las instituciones contribuyan a su exclusión del sistema educativo. Si lo que escuchan decir de ellos siempre se relaciona con comparaciones dicotómicas que los posicionan en el par negativo, se encontrarán con un camino aún más difícil de atravesar.

Otra dimensión a la que las entrevistadas apuntaron como dificultad u obstáculo es la del contexto institucional. Además de las características ya dichas en cuanto a una educación tradicional descontextualizada, la formación de los docentes, las políticas institucionales y ministeriales y los mecanismos excluyentes que generan las propias escuelas, sumamos otras situaciones. Para M.S, el hecho de que adolescentes excluidos se reinseren o no en el sistema educativo depende del deseo que tengan de hacerlo, ya que *“los casos que dejan*

porque no hallaron su lugar en la escuela digamos, o una escuela con las características que necesitan, y entonces cuesta mucho que vuelvan” (P3).

Se interpreta que cuando un adolescente no encuentra en la escuela un contexto que pueda atender a sus intereses, necesidades y situaciones particulares, afecta al deseo que esté depositando en este lugar, y puede generar que se vaya y no regrese. Para Duschatzky (2005), “los sentidos con que se invista a la escuela serán diferentes según los contextos de que se trate, según las oportunidades sociales y culturales que rodee a cada grupo social” (p.77). Es decir, que la medida en la que la escuela interpele o no a los sujetos es una construcción situacional y contextual, atravesada por lo social, económico y cultural, que lleva a que las expectativas hacia ella estén en constante transformación; a esto puede corresponder que los adolescentes encuentren o no en la escuela un lugar en el cual permanecer, a pesar de todo.

También, la entrevistada E.Z remitió a dos cuestiones. Por un lado, que algo que obstaculiza a los adolescentes para permanecer en el sistema educativo es que en la escuela primaria hay “más apertura” en cuanto a la disponibilidad de las docentes para dar importancia a lo que les sucede a los niños, no sólo en relación a lo educativo sino también a la salud, los vínculos familiares, etcétera. Para ella esto refleja más contención por parte de la escuela hacia sus alumnos, y enuncia que esto en la escuela secundaria no sucede, que esta apertura se pierde, y que por ende puede producir que los adolescentes queden por fuera de la misma.

Por otro lado, y vinculado a lo anterior, afirmó: *“creo que es una cuestión también educativa, que por ahí no nos hemos podido aggiornar, qué se yo, al nuevo rol quizás de los docentes o a las nuevas problemáticas sociales, porque evidentemente el niño se sostiene en la escuela porque hay otro tipo de contención” (P2).*

A esto asociamos lo que dijo la entrevistada S.G: *“a veces hay hechos puntuales, acontecimientos, que desbordan en la conducta, en el*

comportamiento, desbordan a todos, a todo el equipo. No sé, tiran algo, se escapan, desbordan al que está enfrente” (P7).

Reflexionamos nuevamente sobre estas adolescencias que desconciertan a los adultos y que, para Duschatzky (2017), podrían sintetizarse en la frase ya trillada “los chicos no vienen como antes”; siendo uno de los tantos signos que nos muestran “la alteración palpable de los escenarios institucionales; alteración que se advierte en el cuerpo de los docentes (agobiados, desorientados, cansados)” (pp.59-60). Frente a esto, el ejercicio docente debe empezar a pensarse en torno a una nueva figura, muy distinta a la que era habitual. Un nuevo rol, como refirió la entrevistada, ya que como concibe Duschatzky (2017), “al rol se le escapa la realidad como campo fecundo y abierto” (p.68), es decir, que las nuevas problemáticas sociales exceden a los ideales establecidos.

De modo que, frente a estas condiciones y en relación a la exclusión escolar de adolescentes, acordamos en que los maestros podrían devenir investigadores: “el rol juzga, evalúa, moldea; el investigador trabaja con las afecciones ensanchando el poder de actuar y pensar; tomando nota de las oscilaciones, tendencias, variaciones, hipótesis que hacen a nuevas tentativas” (p.71). Tal vez a esto deban aggiornarse los propios docentes, las familias, los profesionales y todo aquel que se vincule con adolescentes en situaciones de vulnerabilidad, social y escolar.

Concluyendo con esta categoría, tomamos fragmentos de las entrevistadas donde se reflejen características del contexto social de adolescentes, que pueden convertirse en dificultades u obstáculos para su permanencia en la escuela:

“[...] son chicos que tienen algún grado de vulnerabilidad en algún aspecto. Esa vulnerabilidad, en algún momento, intuyo yo, puede presentarse como una potencial, em, característica de un eventual abandono, a futuro” (P10).

“Son casos de chicos que están en una situación muy vulnerable, para mí esas situaciones ayudan a la no continuidad, que faltan dos semanas, después

vuelven, cómo sostenerlos, vuelven a faltar, uno los vuelve a tomar, se nota la falta de acompañamiento en la familia” (P9).

Para entender a qué se refieren con vulnerabilidad podemos tomar a Crisalle et al. (2012), quien la plantea como un concepto que trasciende la condición de carencia efectiva y actual a la cual se alude al hablar de pobreza, para pensar “las situaciones de los grupos sociales más desfavorecidos de un modo dinámico, lo cual, posibilita ubicar trayectorias y recursos -más bien, privación de estos-más allá de los económicos” (p.68).

Para Birgin y Duschatzky (2001), antes se tenía la ilusión de que las instituciones no eran tocadas por la conflictividad social, por la vulnerabilidad; de que estaban protegidas de los dramas que ocurrían “por fuera” de ellas, lo que ahora no sería así ya que se encuentran “invadidas” por la turbulencia. Podemos pensar que en realidad la escuela nunca fue un mundo aislado de otros mundos, nunca estuvo exenta de aquello que sucedía del otro lado de sus paredes, sólo que en otros momentos se creía que podía colocarse al margen, marginando en el mismo movimiento a los sujetos que no puedan dejar en el afuera lo que “allí correspondería”. Hoy esto es imposible de pensar, ya que lo social no sólo toca sino que choca, empuja, irrumpe bruscamente en lo escolar.

Las entrevistadas dan cuenta de esto:

“En algunos casos de abandono, tuvimos un caso muy reciente donde el chico está internado por tema de adicciones, pero bueno, se está trabajando para lo que es trayectoria y cómo va a poder el chico, tratar de que no corte. Me parece que acá lo que más ataca a los chicos, y por lo que más afectados están, es el tema de drogas” (P9).

“Y estoy recordando algo ahora que es importante, en el caso de mujeres, por el tema de los embarazos adolescentes, también es una causa de deserción escolar, lo hemos visto, tenemos varios casos [...]” (P1).

El consumo problemático de sustancias y el embarazo adolescente aparecen como dos ejemplos de las situaciones que los adolescentes viven en

consecuencia de este contexto vulnerable, que les restan posibilidades de permanecer en el sistema educativo. Sabemos que estos problemas no se circunscriben a un sector social sino que se reconocen en todos los estratos sociales existentes, pero el recorte poblacional que establecimos en la presente investigación nos llevó a centrarnos en adolescentes en condiciones de marginalidad, donde estas situaciones resaltan como efectos de la misma.

Entonces, junto a Birgin y Duschatzky (2001), proponemos pensar a esta conflictividad social (en todos los contextos y escenas abordadas) como pliegues; para poder comprender que las situaciones que dificultan u obstaculizan a los adolescentes en su estar dentro de la escuela nos enfrentan al desafío de no ubicarlas dentro de lógicas dicotómicas y binarias de lo “bueno” y lo “malo”, lo de “afuera” y lo de “adentro”, sino de visualizar y atender a sus “singularidades, tonos distintivos, materialidades heterogéneas y culturas institucionales disímiles” (p.138). Es decir, que hablar de pliegues nos habilita a entender lo complejo, lo diverso, lo que se fuga de la representación, para permitirnos pensarlo de otro modo, más acorde a lo que se encuentran adolescentes y adultos en lo cotidiano de sus espacios.

4.4. Prevención de la exclusión escolar.

La cuarta categoría de análisis construida fue “Prevención”, en alusión al objetivo general y principal de esta investigación, y al tercer objetivo específico planteado. A partir de lo dicho por las entrevistadas, identificamos dos sub-categorías que nos permitieron profundizar esta cuestión: Abordajes Profesionales, Institucionales y Comunitarios, y Dificultades.

4.4.1. Abordajes Profesionales, Institucionales y Comunitarios.

En primera instancia nos referiremos a las acciones preventivas que enuncian llevar a cabo las profesionales en particular, y las instituciones en las que se desempeñan, en general, frente a la exclusión escolar de adolescentes.

Analizando las entrevistas globalmente, nos encontramos con que las tres instituciones trabajan en un sentido preventivo, aún manifestando dificultades

(que detallaremos en dicha sub-categoría). Las profesionales de la escuela secundaria y del equipo municipal interdisciplinario afirmaron abordar la problemática y se explayaron en los trabajos que realizan.

Sin embargo no ocurrió lo mismo con las profesionales del centro de salud, ya que expresaron *“No, en realidad desde salud no tenemos demasiadas herramientas como para abordar esa problemática de deserción”* (P1); por lo que no podrían abordarla preventivamente. Tendrían muchas dificultades, como por ejemplo, el no contar con una escuela secundaria en el barrio donde se ubican, o con suficientes recursos humanos en sus equipos. Pese a esto, relataron experiencias que nosotros pudimos identificar como preventivas para la exclusión escolar:

“Hemos tenido un niño acá del barrio y que lamentablemente no hemos podido sumarlo, no hemos podido trabajar. Nos hemos juntado con la gente del socioeducativo, intervino la subsecretaría, intervino el E.M.I⁶ por supuesto, también desde el centro de salud, pero no hubo manera” (P2).

“Desde acá tratamos de facilitarles los métodos anticonceptivos. [...]. Es algo que suma. [...]. Estas chiquitas que por ejemplo han tenido su primer hijo a los quince años, hoy con el implante colocado tal vez están algunas estudiando en el E.E.M.P.A⁷ y terminando su secundario” (P1).

Formar parte de las redes que se construyan para intervenir sobre la particular situación (social, educativa y familiar) de un niño es un abordaje comunitario preventivo que consideramos fundamental, y en el que nos extenderemos más adelante. Lo mismo ocurre con las acciones que pretendan ayudar a mejorar la calidad de vida y a cumplir los derechos de los sujetos, ya que si el embarazo adolescente fue identificado por las entrevistadas como un posible obstáculo para que las mujeres no puedan permanecer en el sistema educativo, creemos que movilizar los medios para evitar esto es sumamente

⁶ E.M.I: Equipo Municipal Interdisciplinario.

⁷ E.E.M.P.A: Escuela de Enseñanza Media Para Adultos.

interesante, debido a apuntar de manera directa a las condiciones productoras de exclusión de sujetos en contextos vulnerables.

Entonces, si bien las dificultades existen, concebimos que el centro de salud sí trabaja preventivamente frente a la exclusión escolar, aunque los dichos de sus trabajadoras expresen lo contrario. Prevenir es operar a partir de lo que hay, como plantea Bleichmar (2014), por lo que debemos alejarnos de utopías sobre las maneras ideales de abordar preventivamente las problemáticas con las que nos encontramos, y desplegar todo lo que está a nuestro alcance para llevarlas, como dice la autora, a su máxima potencialidad de vida.

Continuando, expondremos enunciados representativos de que las demás instituciones de la muestra realizan acciones preventivas para la exclusión escolar. El equipo municipal interdisciplinario es descrito tanto por quienes lo conforman como por algunas de las docentes entrevistadas como eminentemente preventivo, siendo ésta una de sus principales características y objetivos:

“Y, este equipo es preventivo en sí mismo, o sea, la idea es que nosotros intervengamos antes de que el chico deje, evitando esa situación, o sea el trabajo es preventivo en sí. Una vez que deja el chico, ya nuestra posibilidad de intervenir se acota” (P3).

“Me parece que trabajan bien desde lo preventivo, o sea que van desde el lugar a donde identifican alguna cuestión y empiezan a trabajar desde ese lugar, no van a buscar al chico o a la chica que deja e intentan que vuelva” (P10).

Mientras que, las docentes de la escuela secundaria, dijeron al respecto:

“En realidad la prevención siempre está antes del abandono, porque por lo general nosotras como tutoras, y los preceptores también, cuando vemos el tema, por ejemplo, del bajo rendimiento, enseguida cuando llegan las primeras libretas o informes, ahí empezamos a trabajar con la familia, con los mismos alumnos, los mismos profesores intentan también evitarlo...” (P8).

“[...] nosotros estamos atentos a algunos indicadores que ya vemos que, por experiencia, pueden terminar en abandono, si podemos identificar esos casos a partir de la observación o de la charla con las tutoras, o si podríamos abordar...” (P10).

El bajo rendimiento académico, las inasistencias, las llegadas tarde, los cambios en las conductas, son tomados por algunas docentes entrevistadas como “síntomas” de que un alumno puede estar en riesgo de quedar excluido escolarmente, y a partir de allí es donde comenzarían a desplegar ciertas estrategias para evitarlo.

Aquí se nos presentaría una discusión si intentaríamos definir cuál es el momento más adecuado, si es que lo hay, para empezar a pensar y trabajar en la prevención de la exclusión escolar. Lo que encontramos en las entrevistas fue diverso, ya que parece que en la institución escolar se empieza a prestar atención a esto cuando surgen signos interpretados como alarmas, mientras que el equipo municipal interdisciplinario cuenta entre sus abordajes preventivos, por ejemplo, con un programa que abarca desde los jardines maternos municipales en adelante, a manera de hilo conductor: *“Siempre pensamos en cómo acompañar o cómo detectar esas familias con situaciones más complejas, y cómo acompañarlos en este proceso de insertarlos en la escuela, desde el jardín”* (P4). Hacen reuniones semanales o quincenales, se comunican cuando las docentes perciben situaciones complejas para intervenir o derivar a otros equipos o espacios, y dan talleres para las familias (por ejemplo, de vínculos y lenguaje) para reflexionar en conjunto y acompañarlos en estos procesos escolares.

Considerando lo que realiza este equipo, creemos que sería una gran propuesta para prevenir la exclusión escolar. En la medida de lo posible, tendría que desarrollarse en cada institución que trabaje junto a niños y adolescentes, para que aquellas situaciones que puedan tornarse dificultades u obstáculos para su permanencia en la escuela en un futuro, puedan ser pensadas y abordadas anticipadamente, lo que podría disminuirlas, modificarlas e incluso evitarlas. Si, como teorizamos, la prevención primaria apunta a movilizar a las personas en busca del mejoramiento de sus condiciones de vida y el no agravamiento de sus

padecimientos, pensamos que un trabajo preventivo en educación desde la más temprana edad podría ser un compromiso que, asumido socialmente, abordaría profunda y estructuralmente la problemática de la exclusión escolar.

S.G opinó *“No sé si podemos prevenir cuando llegan acá (escuela secundaria). Ya llegan adolescentes, no llegan niños”* (P7). Sin embargo, concebimos que prevenir la exclusión escolar de adolescentes también es una apuesta válida en instituciones que trabajan con adolescentes, ya que dentro del sistema social en el que nos encontramos, nadie está exento de sufrir los efectos de operaciones excluyentes generadas por la lógica predominante, por lo que las acciones preventivas deberían poder activarse en todo momento en el que los sujetos se vinculen con la institución escolar, estando o no en riesgo.

Prosiguiendo, otro de los abordajes que realiza el equipo municipal interdisciplinario es relatado por M.S: *“el trabajo del equipo en sí es preventivo, porque lo que se trata es de darle los recursos necesarios al chico para que no abandone, y ayudarlo en cuanto al aprendizaje, y también lo afectivo y emocional porque desde mi lugar por ahí cuento con espacios individuales con algunos de ellos, para que puedan trabajar también otras cuestiones [...]”* (P3).

Resaltamos la importancia de esta idea ya que, frente a una sociedad de la que los adolescentes ya son marginados por cuestiones de diversa índole, la propuesta de un equipo interdisciplinario que aborde los efectos subjetivos que esta exclusión genera es una interesante manera de prevenir, tanto esta como todo tipo de problemáticas que vulneren los derechos, los aprendizajes, las identidades y las vidas de los sujetos.

Identificamos que a la idea anterior adhiere la entrevistada M.L, proponiendo que *“se puede prevenir la deserción ofreciendo oportunidades a los chicos, oportunidades diferentes, no más de lo mismo, que se tengan en cuenta sus intereses, [...], que ellos puedan encontrar diferentes caminos, encontrar, no sé, diferentes soluciones a sus problemáticas, entonces me parece que por las edades también hay que escucharlos a ellos y bueno, ofrecerles a ellos otras,*

otros caminos, otras posibilidades de que ellos también puedan, darles esperanzas, y estar...” (P5).

Se destaca que el equipo municipal realiza abordajes integrales y transversales entre todas las profesionales que lo conforman, y que cuentan con espacios grupales e individuales de trabajo, lo que creemos que cobra valor especialmente para el recorte poblacional en el que nos centramos, ya que varias entrevistadas aludieron a las dificultades económicas y sociales de las familias de estos adolescentes, que les impiden acceder tanto a la escuela como a otras instituciones de salud y educación; por lo que un servicio público como éste facilita su acercamiento.

Finalmente, lo que todas las entrevistadas del equipo municipal interdisciplinario refirieron al hablar de prevención fue la posibilidad de ofrecerles a los niños y adolescentes un espacio de diálogo y escucha, que les permita expresarse y sentirse contenidos:

“Porque si un día uno de los chicos viene con la carpeta abajo del brazo, pero las chicas se dan cuenta que él no puede focalizar en eso porque está pasando algo por detrás, ellas también brindan el espacio de escucha para a lo mejor hablar de eso que le está pasando. [...]. O sea que si bien están las especificidades de cada profesional, también hay ciertas cuestiones que atraviesan todos los espacios, como esto de la escucha, un lugar donde los contengan, donde puedan hablar de lo que les pasa” (P3).

Vinculamos esta posición desde la cual el equipo lee las situaciones de los niños y adolescentes con el posicionamiento clínico planteado en esta investigación, priorizando la escucha del padecimiento de los sujetos para poder habilitar la reflexión y la posibilidad de transformación. Prevenir implica que los adultos dispongan de sensibilidad para escuchar y reconocer instancias obturadoras de aprendizaje y de cumplimiento de derechos, creando condiciones para que el otro hable, por lo que *hacer lugar* a estos espacios, en los equipos y en las instituciones, forma una parte fundamental de lo que entendemos como prevención.

En las demás instituciones de la muestra también detectamos que la escucha hacia los sujetos adquiere importancia para las profesionales. La trabajadora social del centro de salud lo manifestó así: *“Acá con la gente que se trabaja, es humana, es gente con necesidades reales, es gente que te puede hablar de miseria, de violencia, de malos tratos, y que realmente con una mínima atención, porque me consta que vienen a ver a L.B para charlar porque capaz que vienen a buscarse una tableta de ibuprofeno que es nada, pero ese rato que dedica para charlar... y ahí te das cuenta que salud es otra cosa también”* (P1).

En la escuela secundaria, nos parecen representativos los siguientes relatos:

“Fundamentalmente no dejarlos excluidos, escucharlos, no decir que la culpa del hecho, de la situación, de lo que pasó [...] después verlos desde otro lugar, ver por qué fue, qué pasó, cuál fue la situación, desde qué situación vienen” (P7).

“Primero tenés que lograr que se sienta bien, que esté bien ahí, y después vas logrando cosas. Eso ya es un montón [...], es mucho esfuerzo, y es caminar el aula, y ver, y prestar atención, y ¿qué te pasa? ¿estás triste? Alguno se engancha y te dice, por ahí alguno está esperando que le preguntes qué te pasa, porque está al borde del llanto, entonces lo sacás del aula, charlás un ratito, ves qué pasa, y es toda una cuestión que te surge, creo yo, después de muchos años de caminar la escuela” (P10).

Como dice Belgich (1999), la carencia de justicia se liga a la falta de escucha de lo que dicen los niños y adolescentes en la escuela y la sociedad, por la imposición de órdenes que no soportan la angustia de sus relatos. Por esto, la disposición a oír del sujeto (en este caso, los profesionales) se convierte en un acto de amor que permitirá articularse con la disposición del niño y adolescente a aprender, en instancias activas que rompan las tendencias autoritarias de todo sistema.

Continuando con los abordajes, la docente S.G concibe que una manera de prevenir la exclusión escolar es creando espacios que estén destinados a los

adolescentes, y detalla los que desde la institución ofrecen, y que tienen mucha convocatoria, interés, participación y dedicación de los alumnos: la cooperativa (que incluye la atención del kiosko y la fotocopidora), la mutual, el consejo de convivencia y el centro de estudiantes. Para ella, que los adolescentes se involucren en proyectos como estos ayuda mucho a que permanezcan en la escuela, y por esto considera que se debería hacer lo mismo a nivel social. Si bien no explicita lo anterior como abordajes preventivos en sí mismos interpretamos que, por cómo describe a estos espacios, es posible concebirlos de esta manera.

Otro aporte que la institución considera es un proyecto de evaluación que definen como completo y complejo por ser más integrado y procesual, ya que priorizan dar posibilidades de recuperar contenidos y de otras instancias evaluativas; *“se hace mucho hincapié en la permanencia en la escuela y no tanto por ahí en las inasistencias [...], tratamos de que el alumno libre, que es una figura que está, no sea un peso en sí mismo, no tenga un peso tan fuerte, sino que sea algo más gradual, más progresivo, para que tampoco el alumno lo viva así y que no piense que ya perdió el año”* (P8).

Además, frente a dificultades que pueden tener los adolescentes para continuar su escolaridad, también generan alternativas para afrontarlas. Por ejemplo, para situaciones de internación por adicciones o embarazos adolescentes, trabajan con trayectorias educativas con el objetivo de que no se interrumpa su recorrido por tener que ausentarse físicamente de la institución; enviando trabajos domiciliarios, permitiéndoles hacer consultas, y motivándolos a seguir: *“[...] siempre insistiendo con que no abandonen, entonces hacemos todo un trabajo previo, la acompañamos en el embarazo, y en esto de decir “estás embarazada, no nos dejes, no dejes la escuela, vamos a seguir acá”* (P10).

“[...] porque por ahí piensan “ya está, ya tengo treinta inasistencias, no vengo más, ya fue, retomo el año que viene”, que nunca retomás, en cambio esto, “vení, no pasa nada, empezá a cursar”, por ahí empiezan a cursar, se vuelven a enganchar, y resulta que llegan a diciembre y lo que tienen que

recuperar en diciembre es mucho menos que lo que tendrían que haber recuperado llevándose toda la materia...” (P8).

Los relatos anteriores nos llevan a reflexionar, junto a Duschatzky (2017) sobre cómo la escuela construye soluciones a sus problemáticas, destacando su importancia ya que “lo interesante de los problemas radica en la capacidad de experimentar variaciones” (p.35). Creemos que las experiencias contadas son un claro ejemplo de que, alterando lo común, abrimos planos sensibles de creación y movilización de fuerzas, permitiéndonos al menos ensayar nuevas preguntas, nuevas inquietudes y nuevas realidades. Y de que esto, en un ámbito institucional, también es posible.

En segunda instancia expondremos aquellas ideas de las profesionales sobre abordajes preventivos, que categorizamos como comunitarios, y que se han efectivizado o que ellas consideran necesarios de llevarse a cabo a futuro. Esto nos interesa ya que entendemos a la exclusión escolar como una problemática social compleja que atraviesa a todos los territorios, y que por ello nos exige a todos los que formamos parte de esa macropertenencia (que es la comunidad) entenderla y abordarla a través de trabajos en red, articulados, entrelazados entre cada sujeto, grupo, institución y dimensión de lo social.

En cuanto a los existentes en la actualidad, la entrevistada M.L identifica como un abordaje preventivo para la exclusión escolar la construcción y apertura de una nueva escuela secundaria pública en la ciudad de Sunchales. Para ella, se distingue de las demás escuelas por alejarse de una educación tradicional, y por abordar las materias desde lugares prácticos y de oficio, permitiendo a los alumnos desarrollar sus potencialidades y habilidades. Y a su vez, sería una escuela más contenedora que incluye a adolescentes que hayan sido excluidos de otras instituciones. Teniendo esto como referencia, M.L afirma que se puede prevenir la problemática, por ejemplo, a través de estos hechos que ofrecen espacios y posibilidades diferentes a los adolescentes para su educación.

En cuanto a aquello que podría implementarse, la entrevistada S.G remarcó que la prevención de la exclusión escolar es una cuestión netamente

social, por lo que aquellos a quienes correspondan estos asuntos deberían asignar mayores y variados recursos en pos de construir nuevas configuraciones para alojar a los adolescentes: *“Pero prevenir, yo creo que todo se puede hacer, pero a nivel social. Todo en inversión, es una inversión económica me parece, no se ve a corto plazo para mí. Pero bueno, hay que crear espacios, instancias, hechos. Espacios fundamentalmente”* (P7).

Por último, tomamos lo que consideró la entrevistada E.A sobre prevención de la exclusión escolar, teniendo en cuenta las características del contexto de los adolescentes que pueden producir que estén fuera del sistema. Reflexionando sobre estos temas, anheló que socialmente se pueda conformar un equipo de trabajo que se acerque y recorra el territorio donde viven adolescentes en condiciones de vulnerabilidad para indagar el porqué de sus faltas a la escuela, y que identifiquen las necesidades de esos sujetos y esas familias para intervenir sobre ellas o derivar a quienes puedan hacerse cargo de las mismas. Interpretamos que la profesional otorga mucha importancia a que la problemática pueda ser abordada socialmente e involucrando a todos los miembros de la comunidad que puedan aportar, desde su lugar, una intervención posible para prevenir que los adolescentes queden excluidos de la escuela.

Creemos que todos los abordajes expuestos son preventivos porque apuntan a promover el bienestar en el ámbito escolar y social, humanizando las situaciones vinculadas a la educación y al aprendizaje, intentando que sean lo más saludable posibles, lo que implica que los adolescentes puedan permanecer en la escuela (Müller, 1997). Y a su vez pensamos que en los fragmentos citados se evidencia una posición ética asumida por las entrevistadas, que como expresa Birgin y Duschatzky (2001), “no renuncia jamás a buscar en cada situación una posibilidad hasta entonces inadvertida, aunque sea ínfima. Lo ético radica entonces en movilizar todos los recursos intelectuales, sensibles y técnicos para activarla” (p.147).

4.4.2. Dificultades.

Al indagar a las entrevistadas sobre las consideraciones y abordajes para prevenir la exclusión escolar de adolescentes, surgieron declaraciones apelando a diferentes situaciones que les imposibilitarían realizar acciones preventivas, tanto a nivel profesional como a nivel institucional.

E.Z y L.B, del centro de salud, fueron las que más dificultades expresaron (a diferencia del resto de las entrevistadas). Mencionaron que realizan acciones preventivas frente a hábitos saludables, accidentes de tránsito, embarazos adolescentes y adicciones (éstas dos últimas identificadas como situaciones que pueden producir la exclusión escolar de adolescentes), aunque únicamente destinadas a escuelas primarias; lo que asumieron como un impedimento y lo expresaron con cierta resignación: *“no salimos más que de ahí”* (P1).

Dentro de las dificultades que enuncian, una de ellas es que en el barrio de la institución no hay escuelas secundarias, pero sí una escuela especial, dos jardines municipales y una escuela primaria, con la que dicen haber intervenido desde el centro de salud por el caso de un niño que se desvinculó del sistema educativo. De aquí se interpreta por un lado que, para las profesionales, la disposición geográfica de las escuelas secundarias en relación al centro de salud les impediría intervenir preventivamente con adolescentes, lo que podríamos asociar con dificultades para el trabajo en red entre instituciones (que profundizaremos al hablar de dicha categoría).

Por otro lado, nos preguntamos sobre la concepción de prevención que tendrán las entrevistadas ya que, como analizamos al principio de la categoría de abordajes, estas profesionales dicen no poder trabajar preventivamente sobre la problemática en particular, restringiendo sus alcances a cuestiones de salud y con niños; mientras que desde aquí entendemos que un programa preventivo debería abarcar todo esto e ir más allá, de manera que los abordajes en relación a la exclusión escolar puedan conformarse en vinculación con las instituciones de toda la ciudad, asumiendo que es algo que sí les compete a ellas y para lo que sí pueden encontrar formas de hacerlo.

Otras dificultades que expresaron tienen que ver con la falta de profesionales en el equipo de la institución y la falta de asignación de recursos a la parte de Salud y Educación provenientes del Estado. Resaltan que para ellas educación es salud, pero que *“acá básicamente en gran parte nos abocamos a la atención de la enfermedad, y no es eso lo que queremos”* (P1). Denuncian que no cuentan con el personal básico que debería tener un centro de salud como lo es un pediatra o un médico generalista, y por esto ven difícil la posibilidad de trabajar en prevención de cuestiones educativas, ya que *“es la urgencia detrás de la urgencia. Llegar a la prevención primaria es imposible en este momento. Así sola, imposible, no puedo. Hacer todo el trabajo de prevención que se debería hacer sería imposible”* (P2).

La misma situación expresan algunas de las profesionales del equipo municipal interdisciplinario, frente a la falta de recursos humanos en el sector Educación de la Municipalidad. Consideran que ocho profesionales no alcanzan para abarcar las problemáticas educativas y sociales de los niños y adolescentes de toda la ciudad, ni para crear programas preventivos y a largo plazo.

Tanto la salud como la educación son asuntos públicos, por lo que deberían ser mayores y más eficaces las respuestas que desde el Estado se puedan aportar para resolver estas problemáticas, que son el puntapié inicial para proseguir en el abordaje de otras; ya que, como dice Krichesky (2008), *“cuando lo central se hace aleatorio y se dejan espacios sin cubrir, aparecen los efectos no deseados, los nuevos problemas”* (p.24), por lo que se hace imprescindible *“diseñar políticas públicas que se articulen entre los distintos sectores, no sólo por la insuficiencia de los recursos existentes sino por la combinación de causas que influyen en los problemas de los adolescentes”* (p.37).

Continuando, retomamos lo que la entrevistada S.G refirió (y a lo que adhirió la directora de la escuela) sobre la creación de espacios para los adolescentes como una manera posible de prevenir la exclusión escolar. Para ellas, mientras que desde la escuela trabajan en este sentido, lo contrario ocurre en la ciudad, ya que no habría espacios, lugares, instituciones destinados

plenamente a la participación de adolescentes. Mencionan aquellas especializadas en cuestiones puntuales como clubes deportivos, tratamiento de adicciones, formación laboral para mayores de dieciocho años, pero *“de participación, que puedan participar y hacer algo, no, ninguna. [...] Trabajan directamente con los que han quedado afuera, y que ya se están formando laboralmente. O sea, no en educarse, no en volver a traerlos a la escuela”* (Directora de la escuela secundaria, en interrupción durante la entrevista con P7).

Inferimos que para estas docentes, lo comunitario no está involucrándose en la realización de acciones que tomen a los adolescentes como protagonistas, y menos en la prevención de problemáticas educativas. No estarían pudiendo pensar y crear espacios para los adolescentes que, más allá de lo escolar, lo deportivo o lo terapéutico, se relacionen con lo recreativo, lo lúdico, con el despliegue productivo, la socialización, la invención, el aprendizaje, la expresión de sus ideologías y padecimientos... Por lo que, como dice Krichesky (2008), *“generar escenarios que brinden oportunidades para el desarrollo pleno de esta población constituye una deuda social”* (p.21).

Y esto no hace más que perpetuar mecanismos excluyentes ya que, tomando como ejemplo lo que mencionó la directora de la escuela, ocurre lo que plantea el autor con este tipo de programas que se ofrecen a adolescentes en situaciones de vulnerabilidad: *“suelen plantear como objetivo incluirlos en las redes sociales, aunque -paradójicamente- no contemplan la inclusión en la escuela o la terminalidad de la educación básica y secundaria, consideración elemental en cualquier planteo serio en torno a la inclusión social”* (p.33).

En consecuencia, frente a esta dificultad para abordar preventivamente la exclusión escolar, proponemos una necesaria centralidad de los adolescentes en la construcción de políticas públicas a nivel institucional y comunitario. Que formen parte de las agendas, que no sean postergados, que se los escuche y se actúe en efecto, en pos de su protagonismo y participación. Que no sólo la escuela, que los tiene como población principal, se haga cargo de estos espacios, sino que la sociedad civil, las instituciones locales, el sector público y privado, entre otros puedan asumir esta responsabilidad.

4.5. Articulación entre instituciones.

Desarrollaremos a continuación la quinta categoría de análisis “Articulación entre instituciones”, que corresponde con el cuarto objetivo específico de nuestra investigación. Aquí apuntamos a conocer y determinar, a partir de los dichos de las entrevistadas, cómo se articulan las instituciones donde trabajan (entre ellas y con otras), si abordan la exclusión escolar en red, y la manera en que lo hacen. Luego hablaremos de la sub-categoría “Disciplinas para la prevención de la exclusión escolar”, que trata específicamente de las disciplinas que podrían formar parte de trabajos en red y preventivos para la problemática.

Tal como definimos en el marco teórico, abordar problemáticas en red implica que todos los que forman parte de la macropertenencia comunitaria puedan, en primera instancia, reconocer que las redes entre ellos preexisten, sólo que adquiriendo otras maneras de relación; es decir, que ya estaban articulados de una u otra forma. Y, en segunda instancia, que puedan volver efectivas estas redes, potenciando sus recursos y creando alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades de los sujetos (Dabas, 1999).

En este caso, hablamos de alternativas en torno a la exclusión escolar de adolescentes; y acordamos con Baquero (2002) en que para evitar que las instituciones reproduzcan procesos excluyentes en el marco de la lógica consumista en la que se encuentran, se vuelve necesario “potenciar nuestras capacidades para construir micropolíticas institucionales que movilicen las formas actuales de lo escolar. [...] Diseñar micropolíticas es repensar colectivamente nuevas formas de pensamiento, organización y acción” (p.40). Estas micropolíticas pueden apuntar a acciones preventivas en el contexto escolar, familiar y social, y a todo aquello que pueda dificultar u obstaculizar la permanencia de niños y adolescentes en el sistema educativo.

A partir del análisis de las entrevistas, afirmamos que las tres instituciones contactadas abordan la exclusión escolar en red, con otras instituciones de la ciudad. A continuación daremos ejemplos de cada una que dan cuenta de esto:

Centro de salud: *“Las maestras de la escuela primaria de acá (el barrio) son bastante insistentes cuando un niño no está yendo, cuando aparece con una marca, cuando no tiene su carnet de vacunación. Súper predisuestas. Acá nuestra enfermera le lleva la nota. Porque a los once años está la vacuna del HPV. Cuando algunos están en falta, digamos que no se la están colocando, nuestra enfermera se acerca a la escuela con un listadito y digamos, esa apertura en otro nivel secundario, se pierde”* (P2).

Equipo municipal interdisciplinario: *“[...] los ayudamos en ese tipo de contención. Ellos comentan también por ejemplo que quieren empezar un deporte, tenemos un caso de un chico que pudimos incluirlo en Libertad⁸ y continuar porque había abandonado su práctica de fútbol y le gustaba, o sea que es también un poquito el trabajo en red, el trabajar con otras instituciones para poder ayudarlos”* (P6).

Escuela secundaria: *“[...] en mi caso, por ejemplo, en mi rol como tutora, a veces me contacto con las chicas, con la asistente social del S.A.M.C.O⁹ del Barrio C, por ahí hablamos de una alumna que fue a hacerse una consulta, entonces ella me pregunta si está viniendo, o por ejemplo también con las chicas de E.R¹⁰, por un alumno que teníamos, entonces vamos viendo “a ver, vos qué sugerís que yo le pueda decir a los profesores que ayude para poder...”* (P8).

⁸ Club Deportivo Libertad de Sunchales: institución deportiva, emplazada en el barrio céntrico de la ciudad, que funciona desde el año 1910. Cuenta con prácticas de fútbol, basquet, voley, tenis, patín, entre otras.

⁹ S.A.M.C.O: Sistema para la Atención Médica de la Comunidad. Fue establecido por el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social de la provincia de Santa Fe en el año 1967. Su idea es lograr una combinación de aportes entre el gobierno provincial y la comunidad de cada pueblo para la atención de la salud de toda la población, con el concurso de profesionales que ejercen en ella.

¹⁰ E.R: Asociación Civil creada en el año 2003, destinada a niños, niñas y adolescentes de 6 a 19 años en situación de riesgo psico-socio-educativo, como espacio de contención donde se desarrollan talleres, capacitaciones, atención a necesidades básicas, prevención de adicciones, violencia, etc.

Otras instituciones mencionadas por las entrevistadas fueron escuelas especiales de gestión pública y privada, el Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la E.E.M.P.A, una asociación civil para prevención y tratamiento de adicciones, y programas municipales y provinciales destinados a adolescentes.

Podemos vislumbrar aquí que se han construido entramados entre diferentes espacios de la ciudad que, partiendo de las singularidades que adquieren las situaciones de los sujetos, despliegan acciones tendientes a favorecer sus trayectorias educativas, a facilitarles el encuentro con sus intereses y el acceso a otras instituciones, a mejorar la calidad de vida de ellos y de sus familias; todas cuestiones que pueden ayudar y prevenir procesos sociales e institucionales que lleven a la exclusión escolar y que, fundamentalmente, implican a la comunidad en su conjunto. Aunque creemos que sería más conveniente que estas interacciones se vuelvan parte del cotidiano de cada institución, y no que sólo resurjan cuando circunstancias puntuales las demanden.

Ahora, si nos centramos en las articulaciones entre las instituciones con las que trabajamos en esta investigación, detectamos algo que cabe destacar: existen trabajos en red (o intentos) para la prevención y el abordaje de la exclusión escolar de adolescentes entre el centro de salud y el equipo municipal interdisciplinario, y entre este último y la escuela secundaria; sin embargo, no existen entre la escuela y el centro de salud. Es decir, encontramos que estas instituciones no se mencionan ni reconocen recíprocamente como parte de las redes a las que apelan para abordar la problemática.

Las profesionales del centro de salud lo adjudicaron, por un lado, a una de las dificultades que expresan tener para la prevención de la exclusión escolar (el no contar con una escuela secundaria en su barrio). Y por otro lado, a que actualmente encuentran resistencia por parte de los padres de alumnos para ingresar a las instituciones educativas, por ejemplo, a realizar talleres de E.S.I¹¹,

¹¹ E.S.I: Educación Sexual Integral. Es un derecho de niñas, niños y adolescentes que obliga al Estado nacional y a los estados provinciales a garantizar su acceso, bajo la ley

por carecer de formación docente. En efecto se les restringe el ingreso, y esto les impediría trabajar en red para el abordaje de problemáticas.

Desde la escuela, sólo una docente se refirió a articulaciones entre la institución y el sector Salud, considerando que sería importante que intervengan en la prevención de la problemática (sobre todo resaltando el área psicológica). Además ejemplificó un trabajo articulado con un centro de salud, pero no es el mismo que contactamos en esta investigación.

Salvo este caso, en líneas generales no hubo alusiones a instituciones del sector Salud al hablar de abordajes comunitarios preventivos para la exclusión escolar.

Nos preguntamos cuál será el trasfondo de esta situación particular, y si sucederá lo mismo entre instituciones que excedan a las que incluimos en el recorte de la presente investigación. En ese caso, ¿por qué las profesionales de la salud se encontrarán con tantos impedimentos para trabajar con las escuelas secundarias? ¿Por qué el sector Educación no está teniendo en cuenta al sector Salud como parte de la red social a la cual poder recurrir para pensar y construir abordajes e intervenciones sobre problemáticas “educativas”? Si, como ya planteamos, la exclusión escolar atraviesa a todos los territorios de lo social, aunque se visibilice en lo escolar, y por ende es comunitariamente como debe ser afrontada. Vale aquí lo que sostiene Crisalle et al. (2012):

La responsabilidad de la escuela es fundamental y su propuesta para abordar este problema será definitoria, pero se plantea que no será aislada de la sociedad como logrará producir nuevas respuestas. Por lo tanto se visualiza requerir de un abordaje que incluya a otros interlocutores, a otros sectores, a otros actores

nacional N°26.150. Se enmarca dentro de un Programa que consta de un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones responsables y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, la información y la sexualidad.

sociales -constituidos bajo estas circunstancias y como parte de la estrategia (p.35).

En cuanto a esta peculiaridad de lo que ocurre entre las instituciones de la muestra, coincidimos con Fernández (2000) en que “las intervenciones inter-institucionales, sin la presencia de una articulación entre los organismos de salud y los de educación, refuerzan la marginación y deserción escolar del niño” (p.198). Como ya dijimos en el marco teórico, si las instituciones se convierten en compartimientos estancos que priorizan lo que sus especificidades establecen, por sobre las problemáticas sociales complejas que nos atañen a todos, será imposible construir abordajes comunitariamente (Crisalle et al, 2012).

Volviendo a los abordajes en red que sí se efectúan, expondremos aquéllos que competen a las instituciones de nuestra investigación. Entre el centro de salud y el equipo municipal interdisciplinario, una entrevistada nos dio el siguiente ejemplo:

“[...] con el E.M.I pudimos acordar por ejemplo en un caso, hacerle a un niño un control hasta incluso de consumo, un nene de diez años, de una que mamá que también es empleada municipal entonces nos permitió otro seguimiento, más cercano, y las chicas del E.M.I pudieron incorporarlo a todos los talleres del liceo” (P2).

Entre el equipo municipal y la escuela secundaria, nos parecieron importantes y representativos estos enunciados:

“[...] yo trabajé mucho con este equipo el año pasado en realidad, porque estaban acompañando a un alumno ya desde la primaria, el alumno ingresa a primero el año pasado y vienen haciendo un acompañamiento bastante arduo con este chico para evitar la deserción escolar y sobre todo para una cuestión de contención, un alumno con problemáticas en el comportamiento, con problemáticas sociales y también de salud, así que venía la psicopedagoga para ver de qué manera poder ayudarlo. [...] particularmente con este alumno, que la psicopedagoga que venía estaba muy involucrada con el tema, incluso creo que

le sacaba turnos médicos, no era solamente el acompañamiento pedagógico digamos, sino también toda una cuestión más integral” (P8).

“De todos modos las veces que hemos ido, muy bien, bárbaro, quedamos en tener responsabilidades compartidas y se ha podido aceptar muchísimo la información en cuanto a “mirá, el chico no puede acceder a tal material, pásámelo por mail yo te lo imprimo”, o sea en esas cuestiones de lo cotidiano hemos podido mejorar [...]” (P4).

[...] nosotros por ejemplo que estamos en contacto con el N (escuela contactada), tratan de poder hacer adaptaciones, de mandarnos los trabajos, quizás controlar si fue a la escuela, si asistió, si lo hace regularmente, si puede completar las cosas, pero claro, es un trabajo diario, y complicado” (P6).

Sin embargo, aunque rescatan estas experiencias como ejemplos de articulaciones y trabajos en red efectivos frente a situaciones concretas, las entrevistadas también se refirieron a dificultades que encuentran para que estos trabajos funcionen como ellas quisieran.

Para el equipo municipal interdisciplinario, una es que por resolución ministerial, las escuelas secundarias no pueden dejar ingresar equipos externos a la institución, lo que también fue mencionado por las entrevistadas del centro de salud: *“[...] entonces al estar ahí adentro uno puede articular mucho mejor con los profesores, con la dirección, en cambio estando por ahí desde afuera cuesta mucho más esa articulación” (P3).*

Sumado a esto, la trabajadora social del equipo agregó que el vínculo con la escuela podría mejorar, ya que actualmente siente que son ellas las que siempre generan la demanda para prestar atención a las situaciones de alumnos particulares, o para trabajar más articuladamente. No sucedería lo mismo por parte de la escuela, y N.M interpreta que es debido a que la institución tiene otras prioridades y que está desbordada, por lo que muchas cuestiones pasan a un segundo plano.

Por su parte algunas docentes de la escuela, manifestando cierta disconformidad, dijeron que el equipo sólo se encarga de alojar, trabajar e intervenir con adolescentes y familias puntuales, quedando muchos por fuera de esta posibilidad. Y además, que dentro de la propia institución ya cuentan con ciertas redes a las que acudir frente a problemáticas como las que tratamos aquí, como el equipo socioeducativo, programas provinciales, entre otros.

Cabe aclarar aquí que, para Dabas (1999), un trabajo en red requiere que sus miembros adopten una modalidad organizativa cuyas principales características son: la adaptabilidad, la flexibilidad, la apertura, la fluidez, la horizontalidad y la espontaneidad de las relaciones. Si alguna de las partes de la red la piensa de otro modo, las articulaciones que quiera establecer con otros se volverán lábiles y difíciles de sostener. Creemos que a esto podemos adjudicar los impedimentos que encuentran las instituciones de la muestra para vincularse entre sí.

4.5.1. Disciplinas para la prevención de la exclusión escolar.

Los abordajes en red también implican que desde diferentes disciplinas, con sus respectivas especificidades, los profesionales se dispongan a construir alternativas preventivas para la exclusión escolar. Lo que indagamos a las entrevistadas fue qué disciplinas consideran fundamentales para poder intervenir en esta problemática social.

Las respuestas fueron muy variadas y más de una disciplina fue nombrada. La Psicopedagogía fue a la que aludieron la mayoría de las entrevistadas, al igual que la Docencia. Le siguió la Psicología, y luego el Trabajo Social y la Fonoaudiología.

Nuestro interés no se relaciona con pensar que éstas y otras disciplinas podrían trabajar aisladas entre sí, ya que acordamos con Müller (1998) en que “los conocimientos disciplinares disociados nos resultan insuficientes ante problemáticas crecientemente transversales, polidimensionales, mundializadas” (p.19). Por el contrario, abordar la complejidad requiere que éstas disciplinas interaccionen constantemente, así como lo propone la lógica del trabajo en red.

Por esto afirmamos que la interdisciplina se transforma en una respuesta novedosa que, respetando lo diverso, lo difuso, lo paradójico, lo dudoso, lo incierto y la incompletud, permite a las disciplinas suplementarse en cuanto a sus incumbencias en pos de conocimientos y abordajes contextualizados y articulados.

Según Stolkiner (2009), la interdisciplina corresponde a una epistemología que “reconoce la historicidad y por lo tanto la relatividad de la construcción de los saberes disciplinarios, que no supone relaciones lineales de causalidad y que antepone la comprensión de la complejidad a la búsqueda de las partículas aisladas” (p.5). Y creemos que una problemática como la exclusión escolar nos exige comunitariamente esta manera de trabajo.

4.6. Programas o políticas públicas para la prevención de la exclusión escolar.

Para responder al último objetivo específico de nuestra investigación, que constó de explorar la existencia de programas o políticas públicas dirigidas a la prevención de la exclusión escolar de adolescentes en la ciudad de Sunchales, Santa Fe, realizamos una entrevista en profundidad a P.G, Subsecretario de Educación, Salud y Convivencia, que depende de la Secretaría de Desarrollo de la Municipalidad.

Previamente a indagar lo que nos interesaba, solicitamos una contextualización de ésta área y de las funciones que le competen.

Según lo que P.G expresó, esta Subsecretaría surge a partir de la nueva gestión del intendente municipal, quien implementó un nuevo organigrama de trabajos y funciones, a fin de agilizar y facilitar la gestión de trabajo, y dar respuestas más inmediatas y efectivas a la comunidad. En este marco, la Subsecretaría es un espacio donde se desarrollan políticas sociales ajustadas y acordes a las necesidades de la misma, y P.G está a cargo de tres Coordinaciones de intervención: Educación, Salud y Convivencia, cada una con su respectivo referente.

Sobre la especificidad de esta área, nos relató que se abocan al abordaje de importantes gestiones e intervenciones que se relacionan directamente con el mejoramiento de la calidad de vida, inclusión, educación, salud y promoción de derechos de todos los ciudadanos.

Ahora, centrándonos en el objetivo planteado, lo que obtuvimos a partir de la entrevista fue la afirmación, por parte de P.G, de la inexistencia actual de programas o políticas públicas dirigidas a la prevención de la exclusión escolar de adolescentes en la ciudad de Sunchales.

El profesional nos manifestó la preocupación que le genera esta problemática a nivel local, ya que consideró que está vigente y que muchas veces, las propias instituciones escolares, formativas, deportivas, etc. generan la exclusión de los niños y adolescentes por no responder a ciertos parámetros establecidos por las mismas.

También enunció que nuestras preguntas lo movilizaron, por un lado a disponerse a buscar más información que pueda otorgarnos algún tipo de respuesta; y por otro lado, a la reflexión por no haber encontrado programas o políticas públicas dirigidas a la temática, con una consecuente sensación de desazón.

Esto nos pareció interesante ya que, implícitamente, fue lo que buscamos generar: que nuestras preguntas interpelen al otro, lo hagan cuestionar sus prácticas cotidianas y lo vuelvan más sensible y crítico ante una realidad que tal vez no estaban teniendo tan en cuenta. La pregunta siempre desconcierta, altera, incomoda, y los pensamientos que puedan desplegarse a partir de un (en apariencia) simple interrogante, son inimaginables para cada sujeto. Si nuestros encuentros con éste y todos los participantes de nuestra investigación introdujeron en ellos, al menos, una duda o pregunta donde antes había una certeza incuestionable (aunque no haya sido puesto en palabras), sentimos que un valioso aporte psicopedagógico fue realizado. Ya que entre otras, “una intervención psicopedagógica debe ofrecer a la escuela (y la comunidad)

espacios y tiempos para el pensamiento y la acción transformadora de manera que devengan efectivamente inclusivos” (Enright et al, 2016).

Volviendo a la indagación, a pesar de asumir que no existen programas o políticas públicas, P.G se refirió a que la apertura de la nueva escuela secundaria pública en la ciudad se estableció como una alternativa importante en cuanto a permitir que adolescentes que hayan sido excluidos de otras escuelas accedan, permanezcan y se incluyan en esta institución. Si bien es un establecimiento muy reciente (inaugurado en marzo de 2019) y que actualmente cuenta con sólo dos cursos de primero y segundo año, éste es uno de sus principales objetivos.

Lo mismo fue mencionado por algunas entrevistadas del equipo municipal interdisciplinario, incluso considerándolo como un abordaje preventivo a nivel comunitario de la exclusión escolar de adolescentes.

Finalmente, el subsecretario nos facilitó documentación referida a un proyecto municipal realizado entre el Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de Niñez, Adolescencia y Familia, el programa “Ser Jóvenes” y el Equipo Municipal Interdisciplinario, denominado: “Pensando en el presente de nuestra niñez y adolescencia”. El mismo se intentó implementar por otra Secretaría dentro de la gestión municipal, y actualmente desde la Subsecretaría de Educación, Salud y Convivencia se busca ponerlo en práctica paulatinamente.

Según el documento, el proyecto surgió a partir de diversos hechos ocurridos en la ciudad en los últimos años, donde adolescentes se enfrentaron por rivalidades entre barrios, poniendo en riesgo sus vidas y su integridad psicofísica. Ejemplos de esto son jóvenes vinculados al vandalismo, la delincuencia, el enfrentamiento, dejando como saldo heridos de gravedad, fallecimientos y asesinatos por el uso de armas blancas, “tumberas” y otros elementos hirientes.

Los autores del proyecto vinculan estas situaciones con las transformaciones, crisis y duelos que atraviesan los adolescentes, la dificultad para poner en palabras sus sensaciones y padecimientos, y por ende la traducción de estos malestares en actos impulsivos y violentos. Sumado a la

vulnerabilidad en la que viven por, entre otras cosas, estar por fuera del sistema educativo y socio-cultural, con necesidades básicas insatisfechas, incumplimiento de derechos, venta/consumo de sustancias y ausencia de acompañamiento familiar.

Por lo tanto, expresan considerar inminente la necesidad de reforzar las intervenciones del Estado local, para lo que proponen la conformación de dos dispositivos: uno de contención-intervención de profesionales de la Salud y Educación dentro de las escuelas secundarias, que trabajen con docentes, directivos, tutores y preceptores en el abordaje de la obligatoriedad del nivel secundario, pensando y construyendo estrategias para disminuir la deserción escolar, y fortaleciendo y orientando intervenciones con adolescentes en pos de su permanencia en la institución o la reinserción de aquellos que ya están por fuera.

El otro dispositivo se dirige al trabajo con adolescentes que ya están fuera del sistema educativo, para lo que proponen potenciar talleres del equipo municipal interdisciplinario a los que asistan adolescentes escolarizados y no escolarizados, y en los que a través de estrategias pedagógicas, lúdicas y terapéuticas, puedan contribuir a mantener un estado de equilibrio psicológico, integración social y salud psicofísica. A su vez, que se hagan abordajes territoriales, en los barrios y con adolescentes, que consten de sistematizar espacios y talleres de escucha y contención, articular sus deseos e intereses con instituciones y actividades de la ciudad, promocionar y colaborar con la reinserción al sistema educativo de adolescentes no escolarizados, y crear espacios de contención a familias con adolescentes en situaciones de vulnerabilidad que no quieran participar por sí mismos de los otros espacios.

El proyecto sintetizado tiene una relación íntima y directa con lo que planteamos a lo largo de nuestra investigación, comprendiendo sensible y contextualmente las problemáticas que atañen a los adolescentes, y focalizando en puntos cruciales como lo son la creación de diferentes espacios para ellos, los abordajes preventivos para la exclusión escolar a través de diferentes acciones, y

los necesarios trabajos en red entre escuelas, familias e instituciones de la comunidad.

Por lo tanto consideramos que, aunque no estén desarrolladas actualmente programas o políticas públicas (lo que denota una importante postergación a los adolescentes y a sus derechos por el Estado hasta el momento), haber pensado y elaborado este proyecto es de suma importancia para dar un puntapié inicial, que movilice al Estado municipal y la comunidad en dar prioridad a la problemática y a los adolescentes. Creemos y deseamos que sea efectiva su implementación, de manera concreta y consistente, con objetivos a largo plazo, y con profesionales comprometidos y responsables.

5. Conclusiones.

“Si el mundo en el que alguien vive no proporciona el ancla que le permita mecerse con placer y sin sobredimensionados saltos, no hay madre que alcance para evitar sus desasosiegos” (Fernández, 2017, p.63).

“La educación consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar con todos los medios para transformarla” (Corea & Duschatzky, 2002, p.91).

Pertenecer (a la clasificación “adolescentes”) y estar dentro (de la institución escolar), ¿pueden seguir considerándose sinónimos? ¿Y si a esto le sumamos el permanecer en ella?

Partiendo de los constructos teóricos, y luego del trabajo de campo y el análisis realizado, reafirmamos la caída de esta idea moderna. Y también nos convencimos de la existencia de prácticas, movimientos y mecanismos sociales, institucionales y estatales que generan esta situación; es decir, que excluyen a los sujetos del sistema. Los adolescentes no están fuera de él por casualidad ni destino, menos por propia voluntad, sino que activa y conscientemente se produce su marginación.

A lo largo del presente trabajo conocimos aquello que dificulta y obstaculiza, en nuestro recorte, la permanencia de los adolescentes en la escuela, encontrando que esto se relaciona íntimamente con particularidades del contexto familiar, social e institucional en el que viven.

Familias que por falta de trabajo, de tiempo, de recursos, de conocimientos, no acompañan a sus hijos adolescentes en sus procesos escolares, y tampoco en sus padecimientos diarios. Responsabilizarlos de que sus hijos no puedan permanecer en la escuela sería desconocer las condiciones históricas, sociales y culturales que operan en la construcción de sus identidades y subjetividades.

Institucionalmente encontramos que el sistema educativo tradicional, que todavía sigue vigente en las escuelas, genera que los adolescentes puedan

quedar fuera de él, por ser totalmente incompatible con las nuevas subjetividades adolescentes, las diversas configuraciones familiares y las complejas problemáticas que enfrentan en el mundo actual. Marginando lo diferente, lo extraño, lo impactante, lo que desconcierta, y lo que nos deja sin respuestas ni sentidos donde anclarse.

A esto se suman políticas educativas ministeriales que no colaboran, sino que perpetúan la exclusión. Son signos de un Estado que no protege ni cuida, sino que a través de sus operaciones y políticas profundiza la desigualdad.

En lo social esto se refleja claramente, en la vulnerabilidad en la que viven las familias y comunidades, donde las dificultades económicas y laborales, las necesidades básicas imposibles de cubrir, la violencia en los vínculos, parecen ser moneda corriente.

¿Se realizan abordajes preventivos al respecto? Fue la principal pregunta que atravesó nuestras indagaciones. Hallamos que las profesionales y las instituciones contactadas despliegan trabajos dirigidos a ello. Desde el equipo municipal interdisciplinario, éstos se centran en programas de acompañamiento y seguimiento a niños y familias donde detectan situaciones complejas, partiendo de los jardines maternos en adelante; a su vez, hacen reuniones, talleres, y trabajan con los niños y adolescentes que concurren al equipo de manera individual y grupal, con el objetivo de darles recursos para que puedan permanecer en las escuelas y continuar sus trayectorias educativas.

La escuela secundaria lleva a cabo acciones tendientes a convocar a los adolescentes a permanecer en ella, como la creación de espacios de participación donde sean los encargados y protagonistas (la mutual, la cooperativa, el centro de estudiantes y el consejo de convivencia). A su vez, para atender a la singularidad de la situación de alumnos en riesgo de exclusión, configuraron proyectos de evaluación diferentes, abiertos a dar más posibilidades, y aceptando las múltiples maneras de cumplir con lo académico que pueden encontrarse cuando la realidad supera los ideales de la educación tradicional.

Las profesionales del centro de salud, con mayores dificultades para generar acciones preventivas, destacaron la permanente interacción con la escuela primaria del barrio, atendiendo principalmente a cuestiones de salud. También el brindar recursos para prevenir embarazos adolescentes, cuestión importante por ser una de las dificultades para las mujeres de continuar su escolaridad.

Ofrecer espacios de escucha y contención a los niños, adolescentes y familias fue mencionado por todas las entrevistadas como parte de los abordajes preventivos que generan. Habilitar a que se pueda hablar de los padecimientos se vuelve tan necesario como indispensable en el escenario social actual.

Otra coincidencia entre las entrevistadas fueron las dificultades que presentan para construir acciones tendientes a la prevención. Falta de profesionales, de asignación de recursos a las instituciones, y de implicación por parte de la comunidad y del Estado a priorizar a los adolescentes, constituyen los principales impedimentos.

Sin embargo, en contraposición a lo que esperábamos, comprobamos que las instituciones trabajan en red frente a la exclusión escolar; entre ellas y otras instituciones y espacios de la ciudad. Vimos articulaciones mejor construidas y más efectivas entre la escuela secundaria y el equipo municipal interdisciplinario, y entre éste último y el centro de salud (aunque con limitaciones también). Ejemplos de estas fueron: facilitar la inserción de los niños y adolescentes a talleres y prácticas deportivas, ayudar en la realización de tareas, trabajos escolares y adaptaciones, y dialogar sobre maneras posibles de intervenir articuladamente.

Por el contrario, las instituciones del sector Salud y Educación demostraron no considerarse como parte de las redes a las que recurren para abordar las problemáticas que los atañen, lo que nos llamó la atención y consideramos necesario de ser profundizado en futuras investigaciones que se vinculen a nuestro tema. Una intervención psicopedagógica, como disciplina que

se desarrolla entre ambos sectores, puede servir para mejorar estos vínculos y recobrar la importancia social de sus articulaciones.

El último resultado fue comprobar la inexistencia de programas o políticas públicas dirigidas a la prevención de la exclusión escolar de adolescentes a nivel municipal. Pese a esto, nos mencionaron a la apertura de una nueva escuela secundaria en la ciudad como una alternativa educativa a jóvenes que ya fueron excluidos por otras instituciones, y nos comentaron un proyecto elaborado entre espacios de Sunchales que está en proceso de implementación, con objetivos muy vinculados a lo que planteamos desde este trabajo.

Consideramos que otros aportes posibles desde la especificidad psicopedagógica hacia la problemática radican en nuestros conocimientos sobre las infancias, las adolescencias y los aprendizajes, que nos permiten “transitar de singularidad en singularidad” (Filidoro, 2016, p.132), construyendo intervenciones clínicas que reconozcan y respeten siempre la diversidad de subjetividades, de historias familiares, de contextos y de formas de ser, estar y habitar los espacios sociales de los sujetos. En esto deben anclarse nuestros abordajes preventivos, diagnósticos y terapéuticos, para lograr que cada niño, niña y adolescente encuentre en la escuela un lugar con múltiples sentidos que lo hagan desear permanecer, a pesar de todo; esta es una intervención psicopedagógica en sí misma.

Asimismo, creemos que la propia formación psicopedagógica debe prestar particular atención a problemáticas vinculadas a la vulnerabilidad y la exclusión social y escolar, generando conocimientos sobre las particularidades que adquieren los aprendizajes de bebés, niños, adolescentes y adultos que crecen y viven en estas condiciones, e interviniendo con prácticas éticas.

Esto nos parece crucial ya que, como psicopedagogos, somos capaces de contribuir a los mecanismos excluyentes de niños y adolescentes, a través de diagnósticos cerrados, pensando a sujetos por fuera de sus contextos, instruyendo a docentes y familias con lo que creemos deben hacer. Con esto sólo

logramos marginarlos más aún, tanto de las instituciones como de sus posibilidades de pensar, producir, construir respuestas y aprender.

Una perspectiva comunitaria, como la aquí propuesta, amplía nuestra manera de pensar la problemática, pudiendo reterritorializarla a todo sector social que asuma a la educación como prioridad, más allá de los límites disciplinarios e institucionales.

Principalmente, desde nuestra implicación, queremos dar voz a los adolescentes de nuestra sociedad. En el presente estudio no fue posible contar con su participación en el trabajo de campo, pero apostamos a que se continúe dando prioridad a estos sujetos que tanto padecen las desigualdades de nuestro sistema; que como consecuencia de adultos que no pueden asegurarles vidas con oportunidades, quedan ellos (y las futuras generaciones) con las enormes consecuencias. No encasillarlos en prejuicios y estigmas, y crear espacios donde sean escuchados, nos sensibilizará como para iniciar urgentemente acciones que tiendan a cuidarlos, a efectivizar sus derechos, a que accedan a sus intereses, y a que ya no sean “jóvenes de vidas grises”. Anhelamos entonces poder “acompañar aquellos senderos que tomen el difícil pero no imposible desafío de pintar multiplicidades de intensos y variados coloridos existenciales que den lugar al júbilo y arrinconen las tristezas” (Fernández, 2017, p.17).

Para finalizar, citaremos un fragmento de lo que dijo la docente E.A, en el que expresa y simboliza cómo nos afecta subjetivamente esta problemática, y nuestros profundos deseos de transformarla. Hacemos nuestras sus palabras:

“A mí me pasa que por ejemplo los chicos que dejan en primer año duelen un montón. Esos duelen más. Y después los veo trabajando, por ejemplo, de albañil, o sea no hay nada contra eso, pero no están en el lugar donde deberían [...]. Entonces nada, no les queremos enseñar a vivir porque no es la idea, pero un proyecto de vida estaría bueno para poder ayudar en ese sentido. Sí duelen, los chicos que abandonan no caen bien, pero no porque contribuyan a las malas estadísticas, sino que nosotros, o por lo menos yo siento que cada uno es parte de esto que formamos, entonces viste, te quedás ahí, realmente, uno se queda

pensando... Pensando en ellos y en, siempre la pregunta, o por lo menos para mí, es ¿hicimos lo suficiente? Entonces en esto que vos me decís de ¿se puede prevenir? yo creo que sí, pero todavía me queda por ver o por definir si estamos trabajando lo suficiente como para... Pienso que hacemos muchísimo esfuerzo, un montón, pero bueno, siguen estando los pibes que abandonan, muy a pesar nuestro” (P10).

6. REFERENCIAS

- Alfieri, C. (2017). *Trayectorias escolares interrumpidas* (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario.
- Amores Fernández, F. & Ritacco Real, M. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34, 137-160.
- Archenti, N., Marradi, A. & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé editores.
- Baptista Lucio, M., Fernández Collado, C. & Hernández Sampieri, R. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Baquero, R. (2002). *El fracaso escolar en cuestión: concepciones, creencias y representaciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bauman, Z. (2013). *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Belgich, H. (1999). Autoridad y obediencia. En H. Belgich (Ed.), *Convivencia y poder en la escuela. Avatares institucionales* (pp. 1-26). Montevideo: Arca.

- Belgich, H. (2007). La escuela del Siglo XXI. Emanuel, entre lo diverso y lo múltiple. En H. Belgich (Ed.) *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar* (pp. 1-32). Rosario: Homo Sapiens.
- Birgin, A & Duschatzky S. (2001). *¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Bleichmar, S. (2014). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Carballeda, A. (2008). La intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas públicas. *Revista Margen*, 48, p.7.
- Carballeda, A. (2012). *La intervención en lo social. Exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C. & Duschatzky, S. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

- Costa, M. & Gagliano, R. (2000). Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas. En G. Cardarelli & S. Duschatzky (Ed.), *Tutelados y asistidos* (pp. 69-119). Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación* (vol. I). Madrid: Alianza.
- Crisalle, M., Grande, S. & Montoya, L. (2012). *Andando juntos: una experiencia de prevención de la exclusión escolar: equipos FAE Rosario 2004-2007*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Dabas, E. & Perrone, N. (1999). *Redes en Salud*. S/N
- Del Cueto, A. (2014). *La salud mental comunitaria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Diker, G. & Frigerio, G. (2005). *Educación, ese acto político*. Buenos Aires: Ediciones del Estante.
- Duschatzky, S. (2005). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

- Enright, P., Filidoro, N. & Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2014). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A Ma. (2017). *Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, C. (2017). *Las concepciones docentes acerca de la deserción escolar y las estrategias de atenuación utilizadas* (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario,
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía: conceptos y problemas: la especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Biblos.
- Filidoro, N. (2011). Ética y Psicopedagogía. *Revista Pilquen*, 7, 1-6.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frigerio, G. (2003). Hacer del borde el comienzo de un espacio. *Psicología y Educación. Ensayos y experiencias*, 50, 6-14.

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Krichesky, G. (2014). Reseña de Tesis: La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en las escuelas secundarias de barrios populares de la Provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 42, 101-103.

Krichesky, M. (2008). *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico: Fundación SES.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Recuperado el 01 de Marzo de 2020 de

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061. (2005). Recuperado el 01 de Marzo de 2020 de

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_de_proteccion_integral_0.pdf

- Müller, M. (1997). Psicopedagogía, entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. *Aprendizaje Hoy*, 37, 11-29.
- Müller, M. (1998). La interdisciplina en la complejidad psicopedagógica. *Aprendizaje Hoy*, 64, 17-26.
- Müller, M. (2001). *Aprender para ser. Principios de Psicopedagogía Clínica*. Buenos Aires: Bonum.
- Núñez, V. (2004). La pedagogía social y el trabajo educativo con las jóvenes generaciones. *Psicología y Educación. Ensayos y experiencias*, 52, 110-120.
- Núñez, V. (2003). Infancias y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. *Psicología y Educación. Ensayos y experiencias*, 50, 89-97.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional titulado El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo.
- Rodolfo, R. (2015). *Padres e hijos, en tiempos de la retirada de las oposiciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Schlemenson, S. (1999). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Río Negro, Paideia-Miño y Dávila.

Stolkiner, A. (2009). Interdisciplina y Salud Mental. *Revista Iberoamericana*, 1.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativo de investigación*. Barcelona, Paidós.

7. APÉNDICE

7.1. Modelo de entrevista en profundidad 1.

Dirigida a profesionales del Equipo municipal interdisciplinario, Centro de Salud y Escuela Secundaria:

- 1) ¿Tiene o ha tenido vinculación con adolescentes que hayan asistido o asistan al equipo municipal interdisciplinario?*
- 2) ¿Conoce cuáles son las problemáticas con las que más se encuentran allí los profesionales, en relación a los adolescentes?*¹²
- 3) En relación a la problemática de adolescentes que están en riesgo o efectivamente por fuera del sistema educativo formal, ¿qué conoce y considera usted al respecto? En cuanto a aspectos que adquiera la problemática (obstáculos y/o dificultades que identifique, características del contexto social, familiar, económico, institucional que se relacionen...).
- 4) ¿Considera usted que podría prevenirse la problemática? ¿Cómo? ¿Desde su lugar, realiza abordajes preventivos?
- 5) Desde la institución donde se desempeña, ¿se trabaja para prevenir la problemática? ¿Cómo?
- 6) ¿Trabajan en relación con otras instituciones para la prevención de la problemática?
- 7) ¿Qué profesionales o disciplinas considera usted que podrían trabajar/aportar/abordar la prevención de la problemática?

^{12*}Preguntas realizadas únicamente al Centro de salud y la Escuela secundaria, por relacionarse con el trabajo del Equipo Municipal Interdisciplinario.

7.2. Modelo de entrevista en profundidad 2.

Dirigida a Subsecretario de Educación, Salud y Convivencia de la ciudad de Sunchales, Santa Fe:

- 1) ¿Desde cuándo usted ocupa este cargo público en la Municipalidad?
- 2) ¿En qué área se encuentra, precisamente? ¿Podría describirme brevemente de qué se trata y qué funciones desempeñan allí?
- 3) ¿Qué información tiene respecto a programas o políticas públicas en la ciudad que estén dirigidos a la prevención de la exclusión escolar de adolescentes? ¿Conoce de la existencia de alguno?
- 4) En caso afirmativo, ¿de qué tratan dichos programas o políticas públicas?
- 5) ¿Cómo se ocupan, desde ésta área, de problemáticas relacionadas a la educación de adolescentes?

7.3. Modelo de consentimiento informado de participación:

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Prevención de la exclusión escolar desde una perspectiva comunitaria”, cuya responsable es Borra, Virginia DNI 39.569.643.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es *Indagar las consideraciones y los abordajes preventivos en relación a la problemática de la exclusión escolar de adolescentes, por parte de profesionales de un equipo municipal interdisciplinario, de un centro de salud y de una institución educativa secundaria pública de la ciudad de Sunchales, Santa Fe.*

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: *entrevistas en profundidad.*

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

8. CURRICULUM VITAE

• INFORMACIÓN PERSONAL

Apellido y nombre: Borra, Virginia.

Edad: 23 años.

Fecha de nacimiento: 30/04/96

Lugar de nacimiento: Sunchales, Santa Fe.

Estado civil: Soltera.

Dirección: Dorrego 25 bis, Rosario.

Email: virgi.borra@hotmail.com



• FORMACIÓN ACADÉMICA

(2009-2013): **Estudios secundarios con orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones.** Escuela de Enseñanza Media Particular Incorporada N°8107 "San José".

(2014-2018): **Estudios universitarios completos, Licenciatura en Psicopedagogía.** Universidad del Gran Rosario.

(2017): **Prácticas Pre-Profesionales en Salud:** Unidad de Docencia Asistencial en Centro Universitario Rosario Inclusiva. Dispositivo psicopedagógico grupal con niños de entre 9 y 11 años con dificultades en sus aprendizajes. Duración: 6 meses.

(2017): **Prácticas Pre-Profesionales en Educación:** Jardín de infantes municipal, Zona Este, Rosario. Duración: 4 meses.

(2018): **Prácticas Pre-Profesionales III:** Centro de Salud municipal, Zona Suroeste, Rosario. Dispositivo psicopedagógico grupal con niños de entre 9 y 11 años con dificultades en sus aprendizajes. Duración: 6 meses.

• EXPERIENCIA PROFESIONAL Y LABORAL

(2018): **Ayudante de cátedra en Trabajo de Campo I.** Segundo año de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad del Gran Rosario.

(2019): **Extensión de Prácticas Pre-Profesionales III:** Centro de Salud municipal, Zona Suroeste, Rosario. Dispositivo psicopedagógico individual con niño de 11 años.

(2019-2020): **Coordinadora de talleres de Recursos de autonomía y El aprender en el trabajo/ Auxiliar laboral.** El Aprendiz, Servicio de Aprestamiento Laboral para Adultos en situación de discapacidad. Zona Norte, Rosario.

- INGLÉS E INFORMÁTICA

Inglés: Nivel avanzado. First Certificate in English, Grade C, otorgado por Cambridge English Level 1 Certificate in ESOL International. Santa Fe.

Informática: Conocimientos básicos en Paquete Office.

9. PROYECTO DE TESINA



PROYECTO DE TESINA

presentado para solicitar su inscripción en el marco normativo vigente de la carrera de LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA.

Título:

Prevención de la exclusión escolar desde una perspectiva comunitaria.

Autora:

Borra, Virginia. IUGR 3960.

Director/a:

Lic. Vignuda, Mariana.

Co-director/a:

Fecha de presentación:

21/11/2018

Introducción

El presente proyecto de investigación tiene como propósito indagar acerca de las concepciones y los abordajes preventivos en relación a la problemática de la exclusión escolar de niñas, niños y adolescentes, desde la perspectiva de profesionales de diferentes ámbitos (instituciones educativas, equipo socio-educativo municipal y centros de salud). Se intentará profundizar en aquellos aspectos o dimensiones que consideran dificultan u obstaculizan el acceso y permanencia de esta población al sistema educativo formal, para luego poder ahondar y reflexionar sobre abordajes, tanto por parte de las instituciones como desde la Psicopedagogía, que puedan prevenir esta situación y sobre el rol que cumplen las instituciones de dichos profesionales en esto.

En relación a la temática, hemos hallado una gran variedad y diversidad de investigaciones que la abordan desde diferentes aproximaciones. Por un lado, hemos encontrado estudios llevados a cabo en Buenos Aires, España y Chile en relación a lo que se define como *exclusión educativa* o *deserción escolar* (Amores Fernández & Rittaco Real, 2016; Espinoza-Díaz, Gonzalez, Cruz-Grau, Castillo-Guajardo & Loyola-Campos, 2014; Krichesky, 2014; Mendes Furtado, 2015), que focalizan en los factores, principalmente intraescolares, que determinan el fracaso, la exclusión y el abandono escolar desde la mirada de los agentes educativos implicados y mencionan programas o propuestas de prevención frente a esto.

Por otra parte, y vinculado a antecedentes en el campo de la Psicopedagogía, hallamos tres tesinas (Alfieri, 2017; Fernández, 2017; Sanchez, 2017) que refieren a las concepciones y significaciones sobre la deserción escolar de docentes, directivos y alumnos pertenecientes a escuelas secundarias, centrándose en sus causas y en la realidad de las instituciones educativas en relación a la problemática.

Finalmente, el que más se acerca a los objetivos de esta investigación es el proyecto en torno a la Prevención de la Exclusión Escolar (Crisalle,

Grande & Montoya, 2012) realizada en territorios periféricos de la ciudad de Rosario (2004-2007), dependiente del Fondo de Asistencia Educativa (F.A.E). Constó de la conformación de seis equipos interdisciplinarios que se insertaron en Centros de Salud y se articularon con las escuelas de cada zona, y trabajaron con niños y niñas en riesgo de exclusión escolar o que quedaron fuera del circuito de educación común, a través de la creación de Talleres de Aprendizaje, del trabajo con padres y de acompañamiento docente. Entre los resultados, lo principal fue que el 87% de los niños produjeron logros importantes en su proceso de alfabetización y mejoraron sus procesos de aprendizaje, disminuyeron las derivaciones por docentes de niños con problemas de conducta, los docentes se implicaron más en los procesos de aprendizaje de los niños, entre otros efectos.

Los antecedentes citados nos permiten dar cuenta de que la problemática de la exclusión escolar ha sido abordada mayoritariamente dentro de las instituciones educativas, con los actores institucionales implicados, y centrándose en los factores, condiciones y causas que la generan. Sin embargo, encontramos un vacío de literatura en cuanto a investigaciones que indaguen sobre la problemática desde un sentido comunitario, es decir, considerando las concepciones e intervenciones de sujetos e instituciones no escolares. A su vez, en los trabajos mencionados no se ha estudiado en profundidad la prevención de la exclusión escolar, sino que sólo se han mencionado en última instancia los aportes preventivos que podrían realizarse, pero sin ir más allá de esta cuestión. Por estos motivos proponemos la realización de esta investigación, ya que apuntamos a conocer las concepciones de profesionales de diferentes ámbitos (además del escolar) respecto a la problemática de la exclusión escolar de niños, niñas y adolescentes para luego focalizar en la prevención, indagando si dichos profesionales e instituciones operan en este sentido, cómo lo hacen y si trabajan en red entre ellos.

En relación a esto último podemos ubicar nuestros posibles aportes desde la especificidad psicopedagógica, ya que trabajar en la prevención de la

exclusión escolar desde nuestra disciplina se vuelve fundamental, requiriendo para ello de un necesario trabajo desde una perspectiva comunitaria.

OBJETIVO GENERAL:

Indagar las concepciones y abordajes preventivos en relación a la problemática de la exclusión escolar de niñas, niños y adolescentes, de profesionales de un equipo socio-educativo, un centro de salud y una institución educativa de la ciudad de Sunchales, Santa Fe.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Describir las concepciones de los profesionales en relación a las características del contexto social, familiar, institucional de los niños/as y adolescentes que están por fuera del sistema educativo formal, o que se encuentran en riesgo de estarlo, y que asisten a un equipo socio-educativo municipal de la ciudad de Sunchales, Santa Fe.

-Indagar sobre aspectos y/o dimensiones que los profesionales identifiquen como dificultades u obstáculos para que los niños/as y adolescentes accedan y/o permanezcan al sistema educativo formal.

-Analizar las consideraciones y posibles abordajes de los profesionales con respecto a la prevención de la problemática.

-Vislumbrar si las instituciones de los profesionales contactados trabajan en red frente a la problemática, y el modo en que lo hacen.

-Explorar la existencia de programas o políticas públicas dirigidas a la prevención de la exclusión escolar en la ciudad de Sunchales, Santa Fe.

Marco teórico

En el presente trabajo de investigación nos proponemos indagar acerca de las concepciones y abordajes preventivos en relación a la problemática de la exclusión escolar de niñas, niños y adolescentes de profesionales de una institución educativas, un centro de salud y un equipo socio-educativo de la ciudad de Sunchales, Santa Fe. Por ende, los nodos conceptuales que enmarcan nuestro objetivo y que a continuación describiremos son: exclusión escolar, perspectiva comunitaria y prevención.

En primer lugar consideramos fundamental hacer una reflexión sobre por qué elegimos hablar de exclusión escolar, y no de fracaso escolar o deserción escolar. Siguiendo a Austin (1982), “expresar las palabras es, sin duda, por lo común, un episodio principal, si no *el* episodio principal, en la realización del acto, cuya realización es también la finalidad que persigue la expresión” (p.49). Es decir que al decir algo y porque decimos algo, estamos haciendo algo, y la manera en la que se lo exprese implica una determinada fuerza, que sólo se entiende en el marco del contexto en el que lo estamos haciendo, y que por esto lo dicho genera ciertos efectos. En nuestro caso, al decir *exclusión escolar* ya estamos actuando, tomando una particular posición, abriendo un panorama diferente y principalmente produciendo efectos por la forma en la que pensamos y entendemos la problemática, que difiere de acuerdo a cómo la nombremos.

Por lo anterior es necesario iniciar situando que el acceso y permanencia en un establecimiento educativo de niñas, niños y adolescentes es definido como un derecho en el Artículo 15 de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061, 2005). Además, el Estado Nacional y la política educativa nacional tienen como uno de sus fines garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo (Ley 26.206, 2006). Sumado a esto y principalmente, el ingreso y persistencia de un sujeto en la institución educativa es una condición esencial para su inscripción e inclusión plena en el tejido social, y para su constitución como tal. Sin embargo,

acordamos con Filidoro (2016) cuando enuncia que hoy en día no están dadas, para muchos niños, niñas y adolescentes, las condiciones sociales que les permitirían permanecer dentro del sistema educativo. Muchos son los que quedan afuera de un sistema, de un tejido social, que ya no sostiene al sujeto en su trama, y que por ende lo deja en riesgo de des-enlazamiento (Frigerio, 2005).

En este contexto, hablar de *deserción escolar* implicaría desconocer aquellos escenarios que generan exclusión social, opacando la inequidad educativa y la marginación de los sectores sociales vulnerables, y situando al niño y su familia como únicos responsables de su salida del sistema, como si esta sería voluntaria (Bersanker, Dávoli & Grande, 2012). Esta manera de nombrar y decir respondería a concepciones individualistas del aprendizaje, que considerarían que cada alumno o alumna es totalmente responsable de su propio desempeño escolar, sin cuestionar los procesos socioculturales, institucionales y económicos que generan el fracaso o las dificultades ante el aprendizaje sistemático (Müller, 1997).

Por este motivo, en la presente investigación optamos por hablar de *exclusión escolar*, considerando la problemática a través de la visibilización de aquellos mecanismos sociales que llevan a que un sujeto esté en riesgo o que efectivamente quede por fuera del sistema educativo, de la cultura y del circuito social e institucional al que debería acceder y pertenecer. Entendemos a la exclusión escolar como desafilación, en el sentido de que ésta implica la privación a un sujeto del *don de la cultura* (Bersanker et al, 2012), lo que dentro de la escuela llevaría a que un niño, niña o adolescente se sienta ajeno, extraño a la misma, ya que lo que él o ella aprende, conoce, sabe, vive y experimenta no tiene ningún punto de anclaje con el bagaje cultural que en la escuela transita, se transmite y se moviliza.

En relación a esto último, tomamos los aportes de Fernández (2014) cuando define al *fracaso escolar* como un problema de aprendizaje reactivo, que generalmente surge a partir del choque entre el aprendiente y la institución educativa que funciona expulsivamente, y que no llega a atrapar al sujeto en su

inteligencia pero que sí afecta a las manifestaciones de su aprender. En este sentido, podríamos enmarcar al fracaso escolar como dentro de aquellos mecanismos sociales que generan la exclusión escolar de un sujeto, ya que en este caso sería específicamente el sistema educativo quien a través de sus prácticas lo priva de un espacio de autoría de pensamiento, lo que genera en él una respuesta reactiva que puede llevarlo a quedar totalmente marginado de la institución.

En la presente investigación nos centramos no sólo en aquellos aspectos intraescolares que generarían que los niños, niñas y adolescentes queden por fuera del sistema educativo formal o en riesgo de estarlo, sino que ampliamos la mirada e incluimos también una perspectiva comunitaria de la problemática, ya que entendemos a la situación educativa como un interjuego complejo de relaciones e influjos recíprocos, que por ende nos demanda pensar a la educación y el aprendizaje no solo desde cada aprendiente, sino con criterios grupales, institucionales, comunitarios, socioculturales e históricos (Müller, 1997).

Al hablar de perspectiva comunitaria nos referimos a entender la *comunidad* como una construcción social dialéctica y dinámica, en la que las necesidades compartidas y los procesos grupales, albergan en su seno la diversidad intragrupal, los desacuerdos, el disenso y las fluctuaciones. No pensamos en la idea de homogeneidad, que llevaría a que las diferencias individuales sean consideradas como obstáculos o interferencias frente a la idea de integración, y por ende deberíamos regularizarlas y adaptarlas para mantener un cierto equilibrio social; sino que entendemos la heterogeneidad y diversidad como un recurso necesario de reconocer para poder ponerlo al servicio de la comunidad. De esta manera estaríamos pensando a la comunidad en su doble sentido de una totalidad entrelazada tanto con las comunalidades (macropertenencia) como con las peculiaridades de sus integrantes (micropertenencias) (Wiesenfeld como se cita en Coloccini, 2012).

Por este motivo comprendemos que una problemática como la de la exclusión escolar debe necesariamente ser analizada dentro de una

determinada comunidad en la que se desarrolla, ya que las complejas interrelaciones, contradicciones y movimientos que en ella se generan van a permitirnos una mirada mucho más amplia y al mismo tiempo más singular y específica de las formas que adopte la exclusión escolar, sin descuidar las subjetividades que dentro de los procesos comunitarios se construyen y desenvuelven.

Acordamos con Carballada (2013) cuando afirma que una intervención comunitaria debe tener una mirada a la historicidad de ese espacio, en búsqueda de aquello que está pero que no se ve, y que se relacionaría con aspectos políticos, culturales, deportivos, que operaron y operan como constructores de una identidad colectiva. Pensar en los procesos históricos que se vinculan con la problemática de la exclusión escolar nos posibilitará situarla contextualmente y por lo tanto analizarla en vista de procesos de integración, de encuentro, de socialización y de comprensión de lo que acontece en el interjuego entre lo singular y lo colectivo.

Para finalizar, el concepto de prevención se anuda a todos los demás en cuanto a la perspectiva teórica que adoptamos, ya que si la concebimos como aquellas acciones y programas que procuran mejorar la calidad de vida para todos los integrantes de la sociedad, esto nos mueve a estudiar las condiciones que promueven el bienestar de las redes relacionales en las familias, las instituciones de todo tipo, las comunidades, el ambiente ecológico y sus recíprocas influencias (Müller, 1997), por lo que necesariamente se vuelve un trabajo comunitario y con intervenciones comunitarias.

En educación, la prevención apunta a promover aprendizajes más sanos y operativos en el marco de relaciones familiares y escolares más fluidas (Müller, 1997), pero cuando hablamos de la problemática de la exclusión escolar, de niñas, niños y adolescentes que se encuentran en los bordes o en los márgenes del sistema educativo, a esta idea de prevención se suma la de promover procesos que favorezcan y permitan a cada sujeto y cada familia acceder, permanecer y estar incluidos en la institución escolar; lo que requiere

de la construcción de redes interinstitucionales, intersectoriales y sociales para que estas instituciones sean quienes puedan incluirlos, y no excluirlos.

Por este motivo, uno de los objetivos del presente proyecto de investigación es indagar si las instituciones contactadas trabajan en red frente a la problemática de la exclusión escolar, pensando en la noción de red social como un proceso de construcción permanente, tanto individual como colectivo, abierto y multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (familia, equipo de trabajo, barrio, organización, etc.) posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades (Dabas, 1999). Siguiendo las anteriores definiciones se vuelve crucial tener este concepto presente para pensar en los abordajes posibles en torno a la problemática que nos ocupa, y si efectivamente esto sucede en el recorte de nuestra investigación.

Por último, focalizándonos en el campo disciplinar de la Psicopedagogía, podríamos pensar que nuestro aporte desde esta especificidad hallaría lugar en la prevención de la exclusión escolar, ya que si consideramos que ésta se ocupa del aprendizaje humano, sus características y dificultades, un campo posible para ello es la prevención y promoción de procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes, y la humanización de las situaciones de aprendizaje y educación, tanto sistemática como asistemática, procurando el bienestar para todos los sujetos involucrados, y actuando principalmente de manera comunitaria (Müller, 1997). Esto significa que desde la Psicopedagogía nuestras intervenciones preventivas, en este caso hacia la problemática de la exclusión escolar, deben necesariamente partir de lo social-comunitario, para llegar en última instancia a lo subjetivo-individual, es decir, a cada sujeto (niño, niña o adolescente) con el que nos proponemos trabajar.

Diseño metodológico

El presente proyecto de investigación se propone indagar las concepciones y abordajes preventivos en relación a la problemática de la exclusión escolar de niñas, niños y adolescentes, de profesionales de un equipo socio-educativo, un centro de salud y una institución educativa de la ciudad de Sunchales, Santa Fe. Para ello, nos orientamos hacia un enfoque cualitativo de la investigación, el cual se centra en comprender y profundizar el fenómeno, explorándolo desde la perspectiva de los propios participantes y la manera particular en la que perciben subjetivamente su realidad (Baptista Lucio, Fernández Collado, & Hernández Sampieri, 2008). Por ende, es una investigación de tipo exploratoria, y además descriptiva, ya que se intentarán describir las características fundamentales del fenómeno, permitiendo comprender la estructura o comportamiento del mismo, centrándose en ese lugar, ese grupo social y esa actividad específica, que no han sido abordados en estudios previos (Sabino, 1996).

Los participantes seleccionados para la obtención de la información serán: la totalidad de los profesionales de un Equipo socio-educativo municipal (dos psicopedagogas, una psicóloga, una docente y una trabajadora social). Sumado a un psicólogo, un trabajador social y un pediatra de un Centro de Salud, y aproximadamente cuatro docentes de una institución educativa. El criterio de selección de los miembros de las dos últimas instituciones mencionadas corresponderá a aquellos profesionales que tengan o hayan tenido contacto directo con los niños, niñas y adolescentes que asistieron o asisten al equipo socio-educativo.

La técnica de recolección de datos que emplearemos es la entrevista semiestructurada, la cual cuenta con un esquema de temas y preguntas que enfocan a determinados tópicos sobre los que nos interesa indagar, pero que se realiza en el marco de un diálogo informal, donde no buscamos una respuesta a cada pregunta ni seguir su orden sino que implica flexibilidad, apertura y fluidez en el devenir de la situación (Spedding, 2013). Los ejes a desarrollar serían: concepciones sobre la exclusión escolar y las características

de la problemática, ideas respecto a la prevención de la misma y si trabajan en este sentido, y trabajo en red. Las entrevistas serán individuales y calculamos que la duración de cada una será de 45 minutos aproximadamente. Además éstas serán grabadas, por lo que solicitaremos que previo a su efectucción cada uno de los participantes firme un consentimiento informado, teniendo en cuenta los resguardos éticos pertinentes al proceso de investigación.

Realizaremos un trabajo de campo, por lo que los procedimientos para llevarlo a cabo serán inicialmente generar los primeros contactos con las instituciones seleccionadas, tanto telefónicos como personales, para acordar con los profesionales en qué contexto se desarrollarán las entrevistas. Una vez pautados, se concretarán dichos encuentros.

Posteriormente se hará el análisis cualitativo de los datos recabados, para lo cual atravesaremos diferentes etapas (Rodríguez Sabiote, 2003): la reducción de datos, en donde dividiremos la información en unidades de contenido según criterios temáticos, la identificación de categorías de análisis y la codificación de las mismas (éstas podrían ser: concepciones sobre exclusión escolar, sobre prevención y sobre trabajo en red, modo de trabajo/abordaje de los profesionales, implicación en la problemática, entre otras), y la síntesis y agrupamiento de lo obtenido; la disposición y transformación de los datos para facilitar su examen y comprensión; y la obtención de resultados y generación de conclusiones como resultado de este análisis e interpretación.

Los resultados que esperamos de esta investigación serían la identificación por parte de los profesionales de los obstáculos y/o dificultades que generan que niñas, niños y adolescentes estén al borde o por fuera de la institución escolar, la existencia de trabajo en red entre las instituciones mencionadas para afrontar la problemática, y la posible insuficiencia en cuanto a la existencia y efectos de los abordajes preventivos para la misma. También hipotetizamos en una probable falta de implicación o responsabilidad por parte de las instituciones en relación a pensarse como posibles causantes de la exclusión escolar de estas niñas, niños y adolescentes.

Cronograma

Actividad	ENE.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	JUN.	JUL.	AGO.	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.
Recopilación de información/antecedentes												
Revisión de bibliografía, construcción del marco teórico y conceptual												
Diseño del instrumento												
Toma de contacto con los participantes												
Realización de entrevistas												
Transcripción de las entrevistas												
Análisis e interpretación de los resultados												
Escritura de la Tesina												
Entrega de Tesina												
Defensa oral												

Referencias

- Alfieri, C. (2017). *Trayectorias escolares interrumpidas* (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario.
- Amores Fernández, F., & Ritacco Real, M. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34, 137-160.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Baptista Lucio, M., Fernández Collado, C. & Hernández Sampieri, R. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Bersanker, G., Dávoli, C. & Grande, S. (2012). Un poco de historia. En M. Crisalle., S. Grande. & L. Montoya (Eds.), *Andando juntos* (p.21-38). Rosario: Laborde Libros Editor.
- Coloccini, N. (2012). Una comunidad, un espacio propicio para la producción de subjetividad. En Crisalle, M., Grande, S. & Montoya, L (Eds.), *Andando juntos* (p.201-212). Rosario: Laborde Libros Editor.
- Carballeda, A. (2013). La intervención comunitaria: una mirada a algunos aspectos contextuales y metodológicos. *Revista Abordajes UNLaR*, 1, 4-14.
- Dabas, E. & Perrone, N. (1999). *Redes en Salud*. S/N

- Espinoza-Díaz, O., González, L., Cruz-Grau, E., Castillo-Guajardo, D., & Loyola-Campos, J. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y educadores*, 17, 32-50.
- Fernández, A. (2014). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, C. (2017). *Las concepciones docentes acerca de la deserción escolar y las estrategias de atenuación utilizadas* (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario.
- Filidoro, N. (2016). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio. & G. Diker. (Ed.), *Educación, ese acto político* (p.11-32). Buenos Aires: Ediciones del Estante.
- Krichesky, G. (2014). Reseña de Tesis: La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en las escuelas secundarias de barrios populares de la Provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 42, 101-103.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Recuperado el 3 de Octubre de 2018 de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061. (2005). Recuperado el 3 de Octubre de 2018 de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

- Mendes Furtado, J. (2015). *El fracaso y abandono escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa y social. Prácticas y políticas de Cabo Verde*. (Tesis de doctorado). Universidad de Extremadura, España.
- Müller, M. (1997). Psicopedagogía, entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. *Aprendizaje Hoy*, 37, 11-29.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo.
- Sabino, C. (1996). *El Proceso de la Investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humánitas.
- Sanchez, A. (2017). *Deserción escolar en alumnos de segundo año de escuela secundaria en contextos vulnerables durante el año 2014* (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario.
- Spedding, A. (2013). *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en Ciencias Sociales y Humanas*. Bolivia: UPIEB.