

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**El FPB como modalidad educativa:
logros, limitaciones y potencialidades percibidas
por los protagonistas. UTU Solymar Norte**

Mahira González
Tutora: Adriana Marrero

2013

INDICE

1. Introducción	1
2. Antecedentes	
2. a Segundo informe de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud	2
2. b Informe PISA 2003	3
2. c El FPB bajo la lupa	3
3. Pregunta de investigación y justificación	4
4. Objetivos	
4. a Objetivo general	5
4. b Objetivos específicos	5
5. Marco teórico	
5. a Educación: distintas miradas al respecto	5
5. b Educación general y especializada	12
5. c El caso de los FPB: la nueva política de reinserción	14
6. Estrategia metodológica	
6. a Tipo de diseño	18
6. b Técnicas	18
6. c Etapas de relevamiento	19
7. Análisis	
7. a Capítulo I: Motivos de ingreso	20
7. b Capítulo II: Rol docente	30
7. c Capítulo III: Evaluaciones del plan	37
8. Conclusiones	47
9. Bibliografía	49
10. Anexos	51
10.a Memo de campo	52
10.b Observaciones	54
10.c Entrevistas	58
10.d Cuestionario	129
10.e Información sobre variables	134
10.f Resultados de las encuestas: tablas y gráficas	137

I INTRODUCCIÓN

En el Segundo informe de la Encuesta Nacional de Adolescencia y juventud, Filardo, Aguiar y Cabrera (2009) mostraron que en Uruguay en el año 2009 sólo uno de cada tres jóvenes alcanza a terminar la educación media en el tramo de edad de 20 a 29 años. En el contexto actual, donde casi la totalidad de la población culmina primaria son las tasas de acreditación y de deserción a nivel de la educación secundaria las que explican el problema en mayor medida. Esta situación representa un problema social fundamental al dejar (o mantener) en situación de vulnerabilidad y exclusión a los que provienen de una posición social desfavorable, dado que su probabilidad de no encontrar empleo es el doble que aquellos que terminaron la educación obligatoria y que difícilmente perciban ingresos superiores a la línea de pobreza. (Tabaré Fernández, 2010)

La correlación entre clase social y nivel educativo alcanzado puesta de manifiesto por la teoría de la reproducción, hace que la educación se vuelva el ámbito privilegiado para intervenir cuando se busca una mayor equidad social. Son las políticas educativas de inclusión las que hace diez años han predominado en la agenda política desplazando a un segundo plano las compensatorias y de equidad que se caracterizaban por un énfasis en la calidad educativa. Estas políticas de inclusión se distinguen de las demás por tener como objetivo fundamental “motivar la permanencia por el aprendizaje” pero sobre todo representan una estrategia de intervención focalizada que rompe con la característica principal de las políticas educativas tradicionales: la universalidad. Desde el punto de vista de aquellos que defienden las políticas focalizadas se argumenta que estas se enmarcan dentro de un plan de lucha contra la pobreza del cual es un claro ejemplo el Plan de Equidad que el gobierno impulsó en el 2007.

Es en este contexto que surge el Programa de Formación Profesional Básica como uno de los tantos programas que se proponen la revinculación de los jóvenes a la educación media técnica (ex utu.). Este programa resulta interesante porque combina la educación general con una especialización técnica que permite al joven mayores probabilidades de encontrar trabajo ya que al egresarse recibe el título de Operador Práctico. Por otro lado, la metodología que se aplica se distingue de la tradicional al incluir educadores sociales y al proponer una relación entre el docente y el alumno más personalizada. Al mismo tiempo en este programa se hace una fuerte apuesta a la educación por áreas tan discutida con la propuesta de reforma de Rama. Todas estas características hacen del FPB una iniciativa llamativa que ha obtenido resultados evaluados por el Sistema de Monitoreo y Evolución del FPB como positivos tanto en la matrícula que año a año aumenta en forma significativa como en su tasa de deserción que es similar a la de la educación secundaria tradicional, lo que representa un logro al tratarse de una población que ya se había desvinculado del sistema educativo formal.

Al mismo tiempo se hace preciso señalar que esta postura no es unánime sino que desde los defensores de las políticas educativas universales se critica el vínculo y la orientación hacia el trabajo que implican estos programas, al carecer de materias que apunten a la reflexión como filosofía e historia. Este debate teórico en el que se enmarcan los centros FPB como política

educativa será la base de esta investigación, en la que se pretende descubrir qué impactos, qué potencialidades y qué debilidades le encuentran los protagonistas a un proyecto de tales características.

Es desde una perspectiva subjetivista, que se centre en la capacidad de decisión del sujeto, que se pretenden estudiar las percepciones que tienen los distintos actores: docentes, alumnos y director, sobre esta política en general y sobre el FPB de Solymar Norte en particular.

II ANTECEDENTES

Numerosas son las investigaciones a nivel internacional y nacional que estudiaron el desempeño educativo a nivel de secundaria, para esta investigación se tomaran en cuenta: el segundo informe de la encuesta nacional de adolescencia y juventud y Los Informes PISA 2003 y 2009 dado que aportan datos útiles para analizar aspectos socios demográficos de la población estudiada. A su vez se incluyen como antecedente específicamente en relación con el programa FPB, la investigación realizada por Cecilia Alonso (2011): "El FPB bajo la lupa".

1) Segundo informe de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud

Para tomar en cuenta el análisis por trayectorias educativas, aplicado a un contexto nacional, se puede considerar el trabajo Filardo, Aguiar y Cabrera ya citado. La población estudiada en esta investigación son los jóvenes de 20 a 29 años ya que en este tramo etario se han vencido los tiempos esperados para culminar la Enseñanza Media. La construcción de esta tipología de trayectorias se justifica en el hecho de que los resultados en un nivel incidirían en el desempeño que se tiene en el siguiente, de modo que un análisis de este tipo permitiría visualizar el sistema en su conjunto y en sus interdependencias a diferencia de un análisis por nivel.

Otra ventaja de este análisis es que no sólo toma en cuenta que los jóvenes continúen o deserten del sistema educativo sino que también incorpora el factor tiempo (el rezago), es decir si el tiempo que le llevo completar cada nivel es el esperado o no. Se definieron cinco trayectorias educativas: la esperada, aquella que cumple los resultados y los procesos esperados; la esperada lenta, compuesta por quienes logran completar la Educación Media pero en un tiempo mayor a lo esperado; la trunca temprana que son quienes no ingresan a la Educación Media; trayectoria trunca media que son quienes ingresan a la Educación Media pero no logran completarla y por último la trayectoria inconclusa que son quienes todavía se mantienen estudiando. En este estudio se identifican dos instancias de pérdida, es decir dos puntos de bifurcación claves, la primera se encuentra luego de finalizar primaria donde el 7% del total de los jóvenes de 20 a 29 años truncan su educación y la segunda se produce durante la Educación Media (representa la deserción de más de la mitad de los jóvenes). Al mismo tiempo esta investigación comprobó la relación que existe entre el clima educativo del hogar y el nivel de ingresos con la trayectoria educativa del joven, siendo que solo el 10 % de los jóvenes del primer tercil de ingresos logra culminar Educación Media frente a más de la mitad de

los del tercil alto. Asimismo pueden observarse diferencias en las trayectorias dependiendo del sexo: desertan más los hombres que las mujeres y del haber asistido o no a centros educativos privados, lo que está asociado a un mejor rendimiento. La desvinculación de los jóvenes de la enseñanza media, es un evento que no es casual sino que tiene regularidades que pueden ser explicadas por las variables antes mencionadas y es en este proceso que los FPB como política de reinserción educativa intentan incidir.

2) Estudios PISA

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del estudio PISA recaba periódicamente información sobre el rendimiento académico de los alumnos en edad liceal a nivel internacional.

Otros datos recogidos en el estudio PISA hacen referencia a la formación previa de los alumnos, a su contexto familiar, a los recursos educativos familiares, al tiempo de instrucción y al tiempo de trabajo en casa. También se recoge información sobre el interés de los estudiantes, su motivación, ansiedad, estrategias de aprendizaje y autoestima en cada materia. Igualmente se estudia el entorno escolar al valorar el ambiente y la gestión del aula, el ambiente y la gestión del centro y sus recursos. Estas últimas variables serán útiles para comparar la situación socioeconómica de los jóvenes que asisten al centro estudiado en esta investigación con el resto de los centros de la zona.

En el primer informe PISA año 2003 se toman como variables relevantes para el estudio de los niveles socioeconómicos de los hogares el máximo nivel educativo de los padres, la existencia de libros en los hogares, la tenencia de computadora y acceso a internet en el hogar.

Según los datos relevados para este informe la Escuela técnica en área metropolitana y Montevideo tiene valores muy bajos (sobre todo si se lo compara con el resto de centros educativos en la misma área) en lo que respecta al nivel educativo máximo alcanzado por los padres. Según el estudio PISA para dicha población el porcentaje de padres que terminaron la primaria como máximo nivel alcanzado es de 13.2 % y los que tienen al menos un padre con título universitario es de 19.9%.

En lo que respecta a la tenencia de libros, computadora e internet se pudo ver que un 23.7 % de los alumnos de escuelas técnicas de Montevideo y área metropolitana tienen más de 100 libros, un 45,6% declaran tenencia de computadora y un 33% tenencia de internet. Estos datos serán comparados con los obtenidos en las encuestas para los jóvenes del FPB.

3) “El FPB bajo la lupa”

Los centros de Formación Profesional Básica fueron estudiados en el año 2011 por Cecilia Alonso en su monografía final para la licenciatura en ciencia política: “El FPB bajo la lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo.”

En esta investigación se atendió la cuestión desde la evaluación de los FPB como política de inclusión educativa. De esta manera su trabajo se centró en la definición de políticas sociales, en la descripción del funcionamiento de los FPB y por último se pasó a profundizar en dos de los centros: Paso de la Arena y Maroñas evaluando si los resultados observados se correspondían con los objetivos que se plantea la institución.

Los resultados de esta investigación indican que existe una brecha importante entre el diseño y la implementación de la política estudiada. Se observa como los jóvenes que se inscriben en el “trayecto I” no logran completar los seis módulos que le corresponden y por tanto no logran completar Ciclo Básico. También se observa una serie de insuficiencias institucionales pero se reconoce al FPB como una propuesta innovadora tanto en su organización curricular, en la determinación de los roles y la forma de transmitir conocimientos que se basan en la integridad de los sujetos; pero la propuesta no se ve acompañada de una implementación eficiente por lo que recae sobre los docentes una excesiva responsabilidad en cumplir los cometidos del plan. Pretendo tomar en cuenta los aportes de la investigación descripta y partir desde ese punto para la profundización del análisis de las percepciones de los distintos protagonistas del programa sobre su funcionamiento en la ex UTU de Solymar Norte.

III PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN y JUSTIFICACION

Esta investigación se propone aportar un nuevo eje de análisis en el debate políticas universales-políticas focalizadas en la educación a partir del análisis de las potencialidades y debilidades del Plan FPB. Si bien esta investigación no tiene pretensiones de realizar generalizaciones al ser un estudio de caso, su importancia teórica radica en que pueda rescatar las miradas de los propios sujetos involucrados en esta política de inclusión educativa y a partir de estas enriquecer la discusión sobre políticas educativas en general.

Este estudio pretende tener como metodología una triangulación entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos, brindando la posibilidad de un análisis abarcativo y generalizable al total de los estudiantes del FPB de Solymar Norte en variables socio demográficas, y a su vez, la posibilidad de un análisis rico en profundidad en aspectos subjetivos en torno a las percepciones sobre el FPB.

Teniendo en cuenta que es en la educación media donde se encuentra el mayor problema, el estudio de los FPB podría evaluar la utilidad de nuevas propuestas de reinserción educativa y de esta forma aportar en la búsqueda de soluciones al problema de la deserción y de la no matriculación. Particularmente el estudio de las distintas percepciones que tienen los involucrados sobre su impacto permitiría una mayor profundidad en el análisis de las expectativas, los logros y las limitaciones que le son propias. De esta manera, resulta de interés en esta investigación analizar la percepción de los sujetos partícipes en la puesta en práctica de una política de inclusión educativa como son los FPB:

¿Qué percepciones en torno al plan FPB como modalidad educativa construyen los distintos actores partícipes de su puesta en práctica en la UTU de Solymar Norte?

Específicamente las interrogantes que se me plantean son:

¿Cuáles son los motivos que llevaron a los jóvenes a inscribirse en el FPB? ¿Cómo se percibe el vínculo docente-alumno en la puesta en práctica de esta modalidad? ¿Cómo se desarrolla según los alumnos, el director y los docentes mismos, el papel docente en el marco de esta modalidad educativa? ¿Qué correspondencia existe entre los objetivos que el plan se propone y los logros considerados por los distintos actores? ¿Cuáles son las potencialidades y limitaciones del plan percibidas en su puesta en práctica en esta UTU?

IV OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Indagar sobre las percepciones de los distintos actores en torno a la ejecución del plan FPB en la UTU de Solymar Norte.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1) Indagar sobre los intereses y motivaciones a nivel profesional y laboral que tienen los jóvenes que estudian en el FPB de Solymar Norte.
 - A) Descubrir los motivos de ingreso de los jóvenes al FPB.
 - B) Analizar las expectativas educativas y laborales de los jóvenes que asisten al FPB en relación con su experiencia educativa y laboral.
 - C) Descubrir como la familia influye en el ingreso de los jóvenes al FPB
- 2) Analizar el rol del docente en el desarrollo del plan FPB en la UTU de Solymar Norte.
 - A) Identificar como se desarrolla el papel del docente y del educador en el marco del plan FPB.
 - B) Analizar cómo se construye el vínculo docente-alumno desde la perspectiva del alumno y del docente teniendo en cuenta la metodología de esta modalidad educativa.
- 3) Identificar cómo evalúan los distintos actores el funcionamiento del plan FPB en la UTU Solymar Norte.
 - A) Comparar los objetivos que se plantea el plan FPB con los logros observados por los distintos actores.
 - B) Indagar sobre las limitaciones y las potencialidades que encuentran los distintos actores frente la incorporación de esta modalidad educativa en la UTU Solymar Norte.

V MARCO TEORICO

1) Educación: distintas miradas al respecto.

Existen múltiples miradas sobre las funciones de la educación, más precisamente del sistema

educativo o de la escuela en general. Desde algunos autores se define a la educación como reproductora de la desigualdad social, otros tantos destacan su función socializadora o de disciplinamiento, mientras que tampoco es despreciable la cantidad de pensadores que le adjudican un potencial transformador.

Este trabajo se adscribe a la perspectiva de que los impactos de la educación son múltiples. Se reconoce el carácter conservador de la educación, ya que se orienta a la transmisión de un conjunto de conocimientos culturales, científicos y tecnológicos y a la inculcación de valores que se dirigen a mantener el status quo y a conservar el orden social establecido. Pero, al mismo tiempo la educación se dirige al cambio socioeconómico, a la transformación cultural y a la incorporación de nuevos valores a fin de lograr una sociedad más desarrollada y justa.

El sistema educativo como reproductor de las desigualdades sociales: Bourdieu.

La función conservadora de la educación como reproductora del status quo es tratada principalmente por la teoría de la reproducción, la cual sugiere una alta correlación entre origen social y rendimiento escolar.

Según Bourdieu (2001) existen desigualdades en el rendimiento educativo según clase social, la cual no se encuentra solo en las diferencias con respecto a la moratoria social, sino que tienen que ver con diferencias de actitud y aptitud relacionadas con el origen social. Estas diferencias, por tanto tienen que ver con el habitus, entendiéndose por este las formas de obrar pensar y sentir que se originan dependiendo de la posición social que se ocupa. El significado de habitus se entiende como el conjunto de esquemas de percepción a través de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él, esquemas que son estructuras al mismo tiempo “estructuradas y estructurantes” al decir de Bourdieu. Este concepto sintetiza elementos estructurales con elementos que refieren al poder de acción del sujeto, en otras palabras, Bourdieu, a través de este concepto, sugiere que los esquemas de percepción se transmiten de generación en generación a través de la socialización de acuerdo a la posición social de la que se parte.

De esta manera, un alumno de clase alta estará dotado de un saber decir y un saber hacer que determinara una mayor predisposición a adaptarse a modelos, reglas y valores que gobiernan la institución, asumiéndolas de una forma más natural y por tanto logrando un mayor éxito escolar. Sobre esto un ejemplo claro es la habilidad para manejar el lenguaje de ideas que se encuentra mayoritariamente en quienes han hecho estudios clásicos y estos son sobretodo de clase alta. Todo esto nos demuestra que los éxitos o fracasos que los profesores imputan al pasado inmediato, es decir a cuanto se esforzó el alumno, a cuanto aprendió para su clase en realidad tienen sus raíces en el medio familiar. La aparente igualdad de oportunidades que responsabilizan a las aptitudes o acciones de los sujetos de las diferencias de resultados termina ocultando la verdadera desigualdad y consecuentemente acaba por reproducirla. Desde esta perspectiva el origen social se percibe como el factor más importante a la hora de explicar la diferenciación educativa (más que el sexo, religión, zona geográfica o edad). Los estudiantes de clase alta muestran una mayor independencia de la universidad que los de clases

más bajas, a la vez que toman elecciones de temas y terrenos más exóticos con mayor frecuencia. Estos mecanismos intelectuales tienen que ver con “la gratuidad” de la elección en las clases altas que les brindan las condiciones sociales y económicas para disfrutar de esa libertad. La mayor dependencia de las clases bajas a la universidad termina perjudicándolas ya que esta otorga un mayor reconocimiento a los valores y las disciplinas distanciadas de lo estrictamente académico.

Al mismo tiempo, se debe tener en cuenta que el habitus se enmarca en un campo donde confluyen distintas fuerzas sociales que luchan por apoderarse de los distintos capitales, pero que no se enfrentan en iguales condiciones ya que unos se pueden caracterizar como dominados y otros como dominantes. De esta forma se desarrolla la lucha por el capital simbólico, en la cual la cultura dominante ejerce “violencia simbólica” sobre los dominados, a los cuales les impone una determinada concepción sobre el mundo que influye en la propia representación de sí mismos.

Bourdieu (2001), en este sentido, concibe a la escuela como reproductora de las desigualdades sociales para el mantenimiento del status quo. Es a través del profesor (“cómplice inconsciente”) que se ejerce una “violencia simbólica” al transmitir y valorar sólo el capital cultural que es propio de la clase alta e imponérselo a la clase baja. Frente a esta situación el capital cultural que tienen los sujetos de clase baja (heredado a través de distintos medios de su familia) los hace transitar en desventaja por el sistema educativo que termina expulsándolos en forma temprana. En palabras del autor: “la escuela es una instancia de reproducción de las relaciones sociales de dominación y, por tanto, de las formas de conciencia y representación ideológica que le dan legitimidad” (Pierre Bourdieu, 2002: 98).

Dos redes de escolarización: Ch. Baudelot y R. Establet.

En el mismo sentido, Ch. Baudelot y R. Establet (1980) sugieren que la elección por las distintas redes de escolarización se explica a través de la clase social, siendo que los estudiantes provenientes de familias obreras optaran en mayor proporción por una enseñanza técnica que aquellos provenientes de familias más favorecidas, que en cambio, se inclinaran más a seguir secundaria para luego entrar a la universidad. Asimismo, quienes desertan del sistema educativo son en mayor medida quienes provienen de las familias obreras.

Si bien estos autores hacen referencia al sistema educativo francés en los años 70s el análisis que realizan es útil para los fines de esta investigación. La repetición resulta un elemento clave, por un lado se percibe que quienes tienen peores resultados y repiten en mayor proporción son los que provienen de las clases más desfavorecidas (solo un 2.3 % no repiten y tienen resultados excelentes comparado a un 20% en los estratos altos) y por otro puede verse que esta repetición no solo los retrasa sino que no les mejora el rendimiento dado que los alumnos de mayor edad son los que tienen los peores resultados académicos del grupo.

Según los autores: “lo que aparece como una orientación escolar es en realidad una división de clases sociales” (Baudelot y Establet, 1980: 66). La elección de los estudiantes por una carrera técnica o por una educación clásica que derive en la enseñanza universitaria está determinada

por la edad. Si bien la ideología de la escuela burguesa supone que los grados sucesivos de edad irían acompañados de grados sucesivos de saber, es este el elemento que resulta discriminatorio en la práctica: “Si la edad no es una condición de clase, el retraso escolar es un efecto de la condición de clase, y es, precisamente por ello, por lo que permite reconocer el reparto de clase que tiene lugar en la escuela”. (Baudelot y Establet, 1980: 67).

La existencia de dos redes de escolarización está ligada al modo de producción capitalista y es a través de estas que se reproducen las desigualdades de clase. La división de las dos redes está determinada por la división del trabajo “manual” y del trabajo “intelectual” A través de la enseñanza técnica se capacita a la mano obrera para la producción moderna mientras que a través de la educación profesional se instruye la clase burguesa. Existe desde 1880 la tendencia a camuflar la existencia de estas dos redes, producto del desarrollo de la escolarización burguesa con tendencia a la democratización y unificación social pero que no ha suprimido la situación opuesta de las clases explotadas y de la clase dominante en relación con la escuela. En palabras de los autores “la escolarización capitalista reparte materialmente a los individuos en los puestos antagónicos de la división social del trabajo, ya sea del lado de los explotados o del lado de la explotación”. (Baudelot y Establet, 1980: 109).

Claramente, es en el mercado de trabajo donde se asignan los puestos de trabajo a cada individuo pero eso va a depender de la red de escolarización que este transitó. La escolarización no conduce por sí sola a los puestos de la división social del trabajo, se combina con los imperativos del mercado de trabajo: son dos aspectos inseparables de un mismo mecanismo.

Pero como Bourdieu lo aclara no se trata de una “clonación”, es decir si bien se muestra una incidencia del nivel de escolarización de los padres sobre el nivel educativo que alcanzan los hijos no es algo que determine de manera absoluta, sin embargo el autor no realiza una explicación de cómo se producen los casos no esperados.

Por otro lado, como ya se ha mencionado en la definición de habitus también se encuentra presente el componente subjetivista, este se puede ver reflejado al caracterizar a los esquemas de percepción como estructurantes, ya que es a través de estos que el agente social elabora nuevos pensamientos y actúa sobre la sociedad misma, es desde esta perspectiva que el sujeto a través de los conocimientos incorporados puede actuar y transformar las estructuras, lo cual concuerda con una función transformadora de la educación.

El educador y el educando como protagonistas de la acción educativa: Charlot, Willis.

Frente a la debilidad de estas teorías a la hora de explicar como sujetos de clases bajas logran altos niveles de educación surge una visión que se centra en los actores educativos para lograr una comprensión más profunda de cómo se desarrolla el proceso educativo. Charlot (2007), en este sentido critica la explicación que suele realizar la teoría de la reproducción basada en las carencias:

“es esa tentativa de explicar todo en términos de carencia lo que estoy llamando lectura negativa. (...) eso significa que yo no digo nada del alumno fracasado y solo hablo del otro (...) cuando se habla en términos de carencia, epistemológicamente no se produce ningún sentido.

No se puede explicar algo a partir de lo que no existe” (Charlot, 2007: 19).

Como alternativa Willis(1999) y Charlot proponen una lectura positiva de la realidad social basada en la relación con el saber que establecen los sujetos. De esta manera el autor brinda elementos que permiten una mayor comprensión de la relación entre las variables origen social y rendimiento escolar. En primer lugar Charlot sugiere que la familia no es la causa del mal rendimiento, así como “las casas con bañera no son la causa de un mayor rendimiento”, ambas relaciones se ven intervenidas por otra variable y este autor sugiere que el deber de los investigadores sociales es justamente investigar de que se trata ese tercer componente que está en juego. Charlot en este sentido es que estudia la relación con el saber, desde una mirada psicoanalítica, podría decirse que naturalmente todos poseemos deseo de saber, ya que la adquisición de conocimientos permite transformar a ese “animalito nacido de humanos en un ser humano”, pero ese deseo de saber se debe transformar en “deseo de aprender” o “voluntad de saber”. Este último sería el que impulsa al sujeto a tener una relación activa con el saber donde el alumno no es un simple receptor de las transmisiones del docente sino que cumple un rol activo, en otras palabras, el docente incentiva al alumno a tener una movilización intelectual. Término utilizado por el autor como alternativo al concepto de motivación porque este representaría una situación en donde es el docente el que debe lograr que los alumnos “se motiven” explicándoles una y otra vez y el alumno sólo debe escuchar.

A pesar de este “rescate del sujeto” que realiza el autor, no deja de tener en cuenta el medio donde se desarrolla la relación del sujeto con el saber. Es justamente desde esta perspectiva que cobra un sentido importante el papel del profesor como mediador de la relación de los alumnos con el saber, y donde las prácticas pedagógicas deben ser flexibles tratando de construir los puentes necesarios entre el alumno y el saber de acuerdo a los distintos requerimientos y obstáculos que se encuentre en cada situación.

En este sentido Charlot (2007) le reconoce a Bourdieu (2001) que el profesor como agente social contribuye a la reproducción social pero como agente cultural transmite saberes, instruye, educa y forma; vías a través de las cuales el alumno puede adquirir un conjunto de conocimientos que le permitan una mayor autonomía a partir de una conciencia crítica hacia lo establecido, es decir es necesario conocer para transformar.

Otro elemento a tener en cuenta es que el sujeto que está interesado en aprender es porque le encuentra un sentido al saber, sentido que no tiene que ver con que sea un medio necesario para obtener una calificación para un trabajo por ejemplo, sino que el sentido está en la búsqueda del goce que representaría la satisfacción del deseo de saber. Este autor realiza un enfoque en el poder de acción del sujeto que considero pertinente para el presente estudio dado que se pretende hacer énfasis en el poder de toma de decisiones del sujeto, donde este es el que define en última instancia su destino, aunque admitiendo que existen las determinantes estructurales, pero sosteniendo que estas no son definitivas.

El sujeto como constructor de su trayectoria educativa: Boudon

En el estudio del interés por el aprendizaje de los estudiantes se debe tomar en cuenta otro

elemento que es parte de este análisis centrado en los sujetos, son los jóvenes a través de sus decisiones los que en la práctica construyen sus propias trayectorias educativas, si bien es cierto que deben enfrentarse a determinantes estructurales. Raymond Boudon (2010) perteneciente a las corrientes de elección racional sostiene, siguiendo esta misma línea de pensamiento, que continuar un año educativo es una elección racional que realiza toda persona en función de sus antecedentes escolares y de su posición social. Las elecciones según este autor se toman en los puntos de bifurcación (seguir o no seguir) o trifurcación (seguir general, no seguir, educación técnica) en la Educación Media. Estas elecciones, puntos de bifurcación o trifurcación se dan formalmente en el pasaje de un nivel a otro (de primaria a media, de media a superior) o en el pasaje de un ciclo a otro (media inferior a media superior). Pero también existen otros puntos de elección como la reinscripción luego de perder un curso.

Todas las elecciones conformarían una trayectoria particular que se diferencia de las otras en los puntos de bifurcación, pero esta diferencia no es azarosa sino que suele reflejar las desigualdades educativas en que se encuentran sujetos de clase social inferior, idea que es compartida por la teoría de la reproducción.

Expectativas educativas y preferencias adaptativas: Gustavo Pereira.

En la elección de cursar un año más o no debe tenerse en cuenta las expectativas del sujeto, son estas las que incentivan o no su continuación en el sistema educativo. Esta es una cuestión que se plantea desde el Programa de Formación Básica:

“Es observable que incluso para aquellos jóvenes que consiguen terminar la Enseñanza Media, le son muy escasas las oportunidades de inserción laboral. Esta falta de perspectiva induce al joven a desinteresarse por las actividades escolares e incentiva comportamientos agresivos. Vive una paradoja: sabe que precisa el terminar la enseñanza media para conseguir empleo pero también sabe que aún con el ciclo terminado, sus oportunidades en el mercado de trabajo son muy escasas” (Plan FPB, 2007).

Esta relación con las expectativas es estudiada por Willis (1999), este autor encuentra que “los colegas” (grupo de estudiantes que resistían lo que la escuela inculcaba) tienen elementos racionales en su cultura, ya que enfrentan el individualismo y la meritocracia del sistema educativo que exige a todos por igual pero que en la realidad la promesa de movilidad social sólo será viable para algunos. De esta manera, estos jóvenes se previenen de una desilusión, de una frustración en la que muy probablemente caigan si se hacen expectativas demasiado altas, es así que optan por defender la postura de que ninguna calificación extra mejorará su posición. De este modo el autor sugiere una asociación entre clase social y expectativas.

Según Charlot (2007) a partir de los años setenta en Francia comienza a realizarse una apertura de la escuela a sectores antes excluidos dando como resultado la democratización de la educación, acompañada de una mayor correlación entre cargo conseguido y nivel educativo aprobado lo que permite que se empleen en un cargo más alto a quienes tengan un mayor éxito escolar (status adquirido) y no por tener determinadas redes sociales (status adscrito), al mismo tiempo que se considera que cualquier alumno tiene capacidad de ser exitoso en el ámbito escolar. Estos tres principios, aunque pretendan una educación universalista y de-

mocrática encierran una paradoja: no es posible pretender que todos tengan acceso por igual a los niveles altos de la educación, que todos tengan éxito y por tanto que todos sean contratados en los cargos de mayor jerarquía. Esto simplemente representa una utopía en una sociedad jerarquizada como en la que vivimos, si podría ser factible y hasta deseable en otro tipo de sociedad. En conclusión esta imposibilidad intrínseca de la sociedad en que vivimos explica en gran medida las expectativas limitadas que se generan los jóvenes de clases bajas.

Desde una perspectiva filosófica Gustavo Pereira (2007) concibe a las *preferencias adaptativas* como un obstáculo para la eficacia de las políticas sociales que se implementen. Las preferencias adaptativas son definidas por el autor como: “una respuesta adaptativa a situaciones de restricción de oportunidades, por el cual se da el ajuste de las voliciones a las posibilidades del afectado” (Gustavo Pereira, 2007: 143)

Las preferencias adaptativas se generan para evitar la frustración de desear algo que resulta inalcanzable, adaptando los deseos a las condiciones existentes. De esta manera, las preferencias adaptativas revierten, en muchas ocasiones, la aspiración de cambiar la situación en la que se encuentra el sujeto. Este mecanismo surge frente a una disonancia cognitiva: no concordancia entre una creencia, conocimiento o actitud y otra. La no concordancia puede estar dada de una forma lógica, es decir ambos elementos cognitivos son contradictorios en forma lógica o puede ser que en la realidad suceda de forma inversa a lo que uno cree. Esto es lo que ocurre con la educación, se tiene la creencia y se sostiene la afirmación de que la educación asegura mejores oportunidades laborales pero eso se relativiza en la realidad, por lo menos en determinados niveles educativos.

Se considera desde este punto de vista que el costo de oportunidad de estudiar para un joven que no considera como una posibilidad continuar estudios universitarios y que al mismo tiempo sospecha que tener secundaria completa no puede asegurarle un empleo es demasiado alto. Si a esta situación se le agrega que el joven no tiene aprobado el nivel educativo esperado de acuerdo a su edad, es decir que experimentó repetidas frustraciones puede incorporar la creencia de que los procesos educativos formales son inútiles y por tanto decidir abandonar sus estudios.

La experiencia pasada, y en particular las frustraciones experimentadas al intentar superar la situación en la que se está, generan que el individuo se cierre frente a la idea del cambio, pasando a considerar su situación como no “tan mala” y aquello a lo que se aspiraba pasa a verse como no “tan bueno”, así como lo ilustra la fábula de “la zorra y las uvas” cuando la zorra al no poder alcanzarlas dice: “no importa estas uvas deben ser amargas” (Gustavo Pereira, 2007)..

Al implementar políticas sociales en poblaciones con preferencias adaptativas debe tenerse en cuenta que estos tendrán fuerte resistencia a cambiar los hábitos reproductores de la situación a la que se adaptaron por lo que se necesitara un tratamiento diferencial. En estos casos debe tenerse en cuenta la *frustración óptima*. Este concepto deriva de la idea de que todos tenemos en alguna medida frustraciones porque es difícil que siempre se logre todo aquello que se desea, es en las situaciones de alta frustración donde se corre el riesgo de generar preferencias adaptativas y son estas las que la anulan totalmente. Ninguno de los dos extremos, la ausencia

y la presencia excesiva, representarían la frustración óptima, sino que esta es un estadio intermedio aunque difícil de delimitar (Gustavo Pereira, 2007).

2) Educación general y especializada

Como ya se ha mencionado los fines de la educación son ampliamente discutidos. En nuestro país cuando se discuten los objetivos de la educación y más precisamente de la Educación Media existen dos modelos educativos en cuestión. Por un lado, cuando los objetivos se basan en brindar una educación que no sea demasiada amplia sino que este focalizada en un aspecto particular de la realidad, sobretodo orientado hacia lo laboral y con miras de aplicación a mediano y corto plazo, se trata de una enseñanza “especializada” o técnica. Por otro lado, cuando de lo que se trata es de proveer una educación más amplia donde se aborden múltiples temas de la realidad incluyendo los principios de las ciencias, las humanidades y las artes y cuando no se persiga una aplicación inmediata, hablamos de una enseñanza “generalista”.

Estos modelos han convivido históricamente en nuestro país orientándose hacia distintas poblaciones. La enseñanza general estaba reservada para aquellos que tuvieran gusto por el estudio y que tuvieran mejores habilidades académicas, mientras que la enseñanza especializada era la alternativa para los demás. Si bien esta distribución parece basarse en las aptitudes individuales existe un factor social importante que lleva a que los sujetos de las clases medias y altas se orienten más hacia la educación generalista en miras a una titulación universitaria, mientras que los demás se inclinan hacia una enseñanza específica para una rápida inserción laboral. Esta diferenciación se reproduce luego, en el ámbito laboral donde los primeros se desempeñan en actividades intelectuales y los segundos en actividades manuales. (Marrero, 2008)

Consejo de Educación Técnico Profesional: sus orígenes.

En el contexto histórico donde el militarismo impulsado por Lorenzo Latorre se establece como sistema político se profundiza un proceso de modernización iniciado escasamente con el civilismo. Surge así, la Escuela de Artes y Oficios como antecedente de lo que hoy sería el Consejo de Educación Técnico Profesional. La disciplina de esta institución se basó en sus comienzos en una lógica militar con castigos severos y horarios estrictos, consecuencia probable del comportamiento difícil que caracterizaba al alumnado compuesto desde niños rebeldes hasta condenados por homicidio.

La Escuela influyó de manera mínima en el desarrollo productivo dado su escaso número de egresados pero funcionó como un “taller del Estado”, donde se producían implementos para el ejército, impresos para la administración pública, barcos para la armada nacional y muebles para jefes de la Institución.

A inicios del Siglo XX el gobierno se propuso fortalecer la enseñanza técnica para desarrollar la industria a través de la Ley de Enseñanza Industrial que daba origen al Consejo Superior de la Enseñanza Industrial. La institución perdió su carácter correctivo pero aun así no llegó a

legitimarse tanto como la educación secundaria. En 1917 las escuelas industriales se expandieron por todo el territorio y alcanzaron casi todos los rubros de producción. Asimismo, incluyeron en su alumnado a las mujeres, que creció notablemente pasando de 200 en sus orígenes a 5917 en 1937.

En 1942 el Consejo pasa a denominarse “Universidad del Trabajo del Uruguay”, con el objeto de legitimar la enseñanza técnica, aunque su influencia sobre el proceso de industrialización continuo siendo débil. Un año después logra autonomía para determinar sus programas y enseñanzas y en 1960 su alumnado llega a 20000 pero en 1967 es afectada por el deterioro general de la educación y el alumnado desciende por el despoblamiento de la campaña.

Tras ser intervenida en el proceso dictatorial, resurge en 1985 como el Consejo de Educación Técnico Profesional presidido por el Arq. Amela. Hasta la actualidad la enseñanza técnica conserva su carácter esencialmente masculino y su sesgo socioeconómico, aunque claro esta ha variado notablemente si consideramos que surgió como un correccional para niños rebeldes y homicidas, mientras que hoy en día las mujeres llegan a representar el 30% del alumnado total y que se han incluido orientaciones que abarcan múltiples niveles socioeconómicos.

Educación y trabajo: Espinoza.

El trabajo es concebido en esta investigación como:

“la actividad propia del ser humano mediante el cual este puede apropiarse de la realidad circundante y transformarla para su propio aprovechamiento y bienestar. El trabajo constituye el medio mediante el cual cada individuo logra, al mismo tiempo que su realización personal y la satisfacción de sus necesidades, integrarse en el conjunto social y cumplir su vocación en función de los objetivos comunes” (Espinoza, 2000: 49).

Desde este punto de vista, la educación guarda una estrecha relación con el trabajo, ya que es esta la encargada de brindarle al ser humano los conocimientos y habilidades necesarios para llevar a cabo determinado trabajo. Es así que la educación debe ser un medio por el cual todo sujeto pueda trabajar para desarrollar sus habilidades al mismo tiempo que satisfacer sus necesidades y participar de la vida social. Por otro lado la educación no debe calificar para un empleo determinado, sino que la educación debe proporcionar los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan comportarse de modo eficiente en el trabajo. Al mismo tiempo esta educación debe preparar a los trabajadores frente al dinamismo de los cambios tecnológicos, brindándoles la capacidad de actualizarse continuamente. (Espinoza, 2000)

En definitiva la educación debe pretender la formación amplia de los sujetos que les permita comprender las bases de la ciencia y la tecnología al mismo tiempo que desarrollen ciertas habilidades específicas. En resumen se puede afirmar desde este punto de vista que educación debe tomar como punto de partida que solo el hombre mismo puede revertir la situación de dependencia en la que se encuentra en relación con el medio físico y el medio social. Esta idea intenta cuestionar las políticas de asistencialismo que si bien ayudan a mejorar el bienestar de la persona refuerzan la dependencia poniendo en riesgo la propia autonomía del sujeto.

Desde los objetivos de la educación técnica puede percibirse una clara orientación hacia el trabajo:

- Desarrollar sujetos con capacidades para el aprendizaje permanente y para la adaptación y promoción de los cambios tecnológicos y culturales.
- Brindar una formación polivalente y eficiente que prepare a sus educandos para participar activamente en la transformación de las estructuras sociales y productivas y para mejorar las condiciones de vida de los trabajadores
- Articularse y complementarse con la Educación Secundaria en el esfuerzo por otorgar a toda la población una educación básica y media integral que le otorgue las herramientas para participar consciente y calificadamente en las decisiones concernientes al desarrollo nacional.
- Atender a la formación de los recursos humanos especializados del país mediante la titulación técnica media y superior.
- Desarrollar una oferta de capacitación profesional que cubra las demandas de actualización, perfeccionamiento y especialización de los trabajadores del país.

Sin embargo, desde los que argumentar a favor de una educación generalista se cuestiona el delinear trayectorias educativas excesivamente especializadas, ya que en un mundo del trabajo cada vez más complejo sometido a cambios tecnológicos y científicos, una educación de carácter más general estaría proveyendo las bases sobre cuales asentar los procesos de recalcificación y actualización que son cada vez más necesarios. (Marrero, 2008) Desde ambos modelos es notoria la estrecha relación que existe entre la educación y el trabajo.

3) El caso de los FPB: la nueva política de reinserción educativa.

Las políticas de inclusión educativa se pueden dirigir en algunos casos a fortalecer la integración a la escuela en casos donde existe riesgo de abandono, sea por el rendimiento académico o por su origen social, mientras que en otros se busca la reinclusión de quienes abandonaron sin aprobar el nivel que cursaban. En el periodo (2005-2009) en Uruguay las políticas educativas ya no se enfocan tanto en el desempeño académico promedio sino que se centran en el fracaso escolar y más específicamente en el problema de la desafiliación. De esta manera la noción de inclusión educativa ha pasado a ser la predominante desplazando a las nociones de calidad y equidad educativa. Tradicionalmente en la educación se ha enfatizado en la creación de políticas universalistas y sectoriales, en este periodo en cambio, se apuesta a políticas focalizadas y de carácter integral.

Las políticas educativas en este periodo se incluyen dentro del Plan de Equidad impulsado por el gobierno en el año 2007. Estas políticas buscan modificar la estructura de incentivos en la enseñanza Media, aumentando los beneficios de la afiliación educativa tanto a nivel económico como cultural y social de modo de evitar que la desafiliación o la no inscripción parezca una mejor opción. Lo novedoso de estas políticas educativas es que van más allá de la transferencia de ingresos a cambio de la permanencia en el sistema educativo, sino que aspiran a motivar la permanencia por el aprendizaje. En este sentido se busca incidir en el

proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Como política de reinserción educativa surge en este periodo el plan denominado Formación Profesional Básica, que está dirigido a jóvenes y adultos mayores de 15 años que culminaron primaria pero no han completado la Educación Media Básica Obligatoria, que tengan la voluntad de seguir estudiando y deseen complementar sus estudios con un componente profesional específico en las áreas de: Agraria (Orientación Vivero), Madera y afines, Electrotecnia, Mecánica General, Mecánica Automotriz, Vestimenta, Belleza (Postizos y Capilar) y Gastronomía.

Los centros FPB se desarrollan hoy en día en dos modalidades, además de los FPB tradicionales, existen los FPB comunitarios, que se desarrollan en el marco de un acuerdo entre ANEP y MIDES y a partir de un acuerdo de trabajo establecido entre CETP-UTU y el programa Infamilia. La particularidad de esta modalidad es que las clases son impartidas en locales comunitarios, además de que son gestionados por la comunidad local. La Comisión de Seguimiento es un espacio de encuentro de todos los actores involucrados en el FPB Comunitario. Hasta el año 1997 el Consejo de Educación Técnico Profesional desarrollaba la Formación Profesional Básica con el objetivo de brindar una inserción rápida en el mercado laboral. Fue desde el año siguiente y junto a los Cursos Básicos que se inicio una experiencia piloto con la nueva modalidad de: Asamblea Técnico Docente. Esta modalidad propuso una formación profesional integral a través de la creación de módulos integrados en aras a una mejor adaptación a demandas que permanecían insatisfechas. Insatisfacción reflejada en el brusco descenso en la cantidad de matriculados desde el año 1996 en 16792 alumnos a 6576 alumnos en los años siguientes, cantidad que se mantuvo relativamente estable hasta el 2005. Este descenso fue el dispositivo que ha impulsado sucesivas modificaciones en el proyecto educativo como es el caso de la preocupación por habilitar a los estudiantes a continuar sus estudios en la Enseñanza Media Superior que recién en el año 1998 se previó pero que no pudo concretarse hasta el año 2008. Fue en el año 2007 que este plan sufrió una reformulación importante y al año siguiente comienza su implementación en doce escuelas del país.

Este plan se propone como objetivo que los estudiantes adquieran una cultura general e integral y una serie de capacidades profesionales comunes a todas las orientaciones. De esta manera el egresado del centro estaría habilitado para participar en la sociedad como un ciudadano con competencias y habilidades desde un rol activo, creativo y responsable; además comprendería la importancia de la ciencia y la tecnología en nuestra sociedad actual; podría elegir continuar formándose en niveles superiores y registrar e interpretar información básica en los sistemas de registro usuales en su área laboral.

Este proyecto busca desarrollar propuestas educativas de Capacitación Profesional que atiendan a las demandas de reconversión, actualización, perfeccionamiento y especialización laboral de los actuales y futuros trabajadores, para lo cual, la creación de los planes educativos requerirá de la consulta previa a los sectores productivos.

Metodología del Plan FPB 2007

Es sobre todo la metodología de este plan lo que motiva una profundización en el análisis. Se sugiere la formación de grupos que trabajen los distintos contenidos temáticos de forma conjunta rotando en su conformación para que cada estudiante visualice la totalidad de contenidos establecidos en el curso. En general se procura que los cursos se ajusten a un ritmo de alta intensidad y corta duración, pero la instrumentación de las actividades se adecua a las posibilidades, expectativas y formas de trabajo que los cursantes consideran más convenientes. La metodología del FPB es interesante sobretudo en tres aspectos. En primer lugar este programa propone un aprendizaje por áreas a la vez que la modalidad de taller, dos cuestiones que intentan integrar distintos conocimientos teóricos además de vincular la práctica y a teoría a través del taller. Por otro lado, es interesante la presencia de un educador. Este tiene como objetivo orientar al joven en la tensión constante a la que se ve sometido entre continuidad y desvinculación educativa. El papel de educador lo lleva adelante un profesional del área social (educador social, psicólogo social, etc.), que tenga experiencia en lo comunitario y con adolescentes de contextos críticos. Las tareas que debe llevar a cabo son las de visitas, entrevistas, encuentros recreativos, todas formas de seguimiento a los jóvenes que hagan que el educador funcione como un verdadero referente para ellos. La cantidad de alumnos por educador no debe pasar los sesenta de modo de que se mantenga un vínculo personalizado entre el alumno y el educador. Además este debe coordinar las actividades con los docentes y debe establecer nexos entre el centro educativo, la familia y demás redes sociales. (Ubal, FPB Plan 2007)

Las diferentes propuestas educativas vigentes, además de las dos modalidades de Ciclo Básico, están organizadas en tres niveles educativos cuyo perfil de ingreso los identifica y diferencia. En el nivel I se encuentran los cursos dirigidos a poblaciones con primaria completa y con 15 o más años de edad; en el nivel II los que requieren para su ingreso el primer año de liceo aprobado y en el nivel III, aquellos que hayan aprobado hasta segundo año de liceo. Estas propuestas educativas no siempre han sido diseñadas respondiendo a una lógica organizativa horizontal dentro del nivel o vertical entre niveles. Todos los trayectos una vez finalizados implican tanto la aprobación del Ciclo Básico así como la obtención del título de "Operador Práctico", que lo habilita a trabajar como ayudante en la profesión que haya seleccionado. Cada trayecto está compuesto por módulos semestrales, y la cantidad de estos depende de los años de educación formal aprobados, es así que mientras que el trayecto I consta de seis módulos, el trayecto II y III constan de cuatro módulos. Es en el nivel II donde se ha avanzado más en brindar la posibilidad de tránsito vertical y horizontal al alumno, esto tanto a la interna del nivel (entre las distintas orientaciones), como en el diseño de los planes de formación profesional y de bachillerato.

Uno de los desafíos más importantes a los que se enfrentan los impulsores de esta política educativa es *resolver las formas en que se ha de captar al grupo de jóvenes que ya ha abandonado el sistema educativo formal*. Esto supone reconocer que los problemas a los que se enfrenta la población objetivo no se agotan en el sistema educativo sino que requieren de políticas sociales y económicas que permitan que gocen de un bienestar social duradero. Este

programa busca trascender una formación basada en los requerimientos del sistema productivo para formar sujetos conscientes de que la sociedad no es inmutable a través del conocimiento y comprensión histórica de los componentes sociales y económicos estructurantes:

“En el contexto actual de aumento de las desigualdades, de anomia social generalizada, de violencia social, de crisis de valores y de pérdida de importancia de los vehículos tradicionales de socialización, es pertinente plantearse el currículo desde un ángulo político-pedagógico” (Fernando Ubal, Plan FPB 2007)

Los FPB en la actualidad

En el año 2011 la cobertura del FPB ha cambiado notablemente, de pasar de estar en doce centros en todo el país, el FPB alcanzó una cobertura de unos 6.300 estudiantes en 56 centros.

En el año 2011, la aprobación por semestre fue de un 71,7 % en el primer semestre y de un 82,5 % en el segundo, mientras que el abandono en el segundo semestre cayó a un 5,6 %. Los estudiantes hicieron una buena evaluación del funcionamiento del curso y de las horas integradas (87,1% y 77,3% de las calificaciones positivas), y más del 90 % evalúa muy bien la tarea de los docentes y educadores. (Fernando Ubal, Plan FPB 2007) Sobre el FPB-Comunitario, la cobertura de estudiantes alcanzó a 224 alumnos este año, frente a los 170 del año pasado, con un estimado de 14 alumnos por grupo. En el primer semestre del 2010, la aprobación del FPB-C fue de un 71,4 %, mientras que en el segundo semestre fue de un 90,8 % (Ubal, Plan FPB 2007).

Uno de los centros UTU que se suma a la modalidad FPB en 2010 es el de Solymar Norte, en este centro el plan comienza con dos orientaciones: Belleza Capilar y Electricidad y luego se suman dos grupos de Mecánica y uno de Gastronomía. Este será el centro en donde se procederá a realizar el trabajo de campo.

VI ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para poder responder a las preguntas planteadas se realizó un corte micro social de la realidad, lo que si bien significa una pérdida de capacidad de generalizar y por tanto de predecir, significa una ganancia en la profundidad con la que puede estudiarse el fenómeno en cuestión. Este tipo de diseño permite el abordaje de múltiples variables en un nivel mayor de profundidad. De esta manera se pretende hacer un análisis de las perspectivas que los docentes, los jóvenes y el director tienen sobre el FPB.

La población estudiada son los jóvenes entre 15 y 29 años que asistan en el año 2012 al centro FPB de Solymar Norte, ya que los 15 años es la edad mínima exigida para ingresar a los centros FPB y los 29 años serán tomados como límite de edad para considerarlo joven como una convención tomada por ejemplo en el caso de la tarjeta joven. Al mismo tiempo los docentes y el director de este centro también forman parte de la población estudiada.

El centro FPB que se implementa en la UTU de Solymar Norte se ha seleccionado por desarrollarse en una zona con escasas opciones educativas para quienes prefieren la enseñanza

técnica, lo cual posibilita encontrar percepciones más diversas en cuanto a este plan, ya que algunos jóvenes pueden haberlo optado como única opción dentro de la enseñanza técnica y por lo tanto puede haber llegado con otras expectativas. Por otro lado, existen redes en este centro que permiten la posibilidad de un mejor acceso a las poblaciones que se desea entrevistar.

Tipo de diseño

Considero aquí que un diseño rígido limitaría los resultados a modelos predeterminados; un diseño provisional, en cambio, guiado por conocimiento de la experiencia anterior permitiría dejar abierta la posibilidad a que surjan nuevas situaciones en el campo.

Como forma de llevar a cabo el análisis me apoyare en esta investigación, en la *teoría fundamentada* (Grounded Theory). La misma implica la generación de teoría sustantiva fundada en la recolección de datos de forma dinámica y abierta. Este diseño conlleva una constante interrelación entre el análisis y el trabajo de campo mediante un proceso de comparación. Este método implica una permanente búsqueda de semejanzas y diferencias para explicar la realidad basándose en los datos obtenidos y una interpretación de los mismos a través de explicaciones teóricas de carácter más formal. Charmaz (2005) define a la teoría fundamentada como: "...directrices analíticas que permiten a los investigadores focalizar su recolección de datos y construir teorías de rango medio a través de sucesivas recolecciones de datos y desarrollos conceptuales" (Charmaz, 2005:507).

El diseño que se propone entonces, no será lineal, sino que partirá de la teoría y volverá a ella en cada una de las etapas de investigación. Como Bachelard (1985) lo sugiere es necesaria la presencia de la teoría en todo el proceso de investigación para mantener una constante *vigilancia epistemológica*.

Técnicas

Dado el enfoque teórico seleccionado para abordar esta investigación y siendo de interés reconstruir el punto de vista de los participantes del proceso educativo que se desarrolla en el marco del plan FPB se considera que las herramientas más adecuadas son la entrevista en profundidad y la observación participante.

Se pretende en esta instancia, reconstruir las subjetividades de los actores en lo que respecta a sus percepciones, profundizar en los aspectos íntimos de los sujetos, aquellos de sus vidas que involucran sentimientos. En este sentido, la entrevista en profundidad representa una "vía de acceso" a las experiencias, sentimientos, subjetividades e interpretaciones que las personas realizan de sus vidas.

Por otro lado, al ser de interés la situación socio-económica de los jóvenes y su experiencia laboral y educativa, se realizaran encuestas a todos los jóvenes que asisten al FPB. Por lo tanto se utilizara una triangulación de estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas pero dando prioridad a las ultimas.

Etapas de relevamiento

En primer término se procedió a realizar encuestas a todos los estudiantes del F.P.B. que se encontraron presentes el día del relevamiento únicamente para recabar información socio demográfica de los jóvenes que asisten a este centro.

En total las encuestas relevadas fueron noventa, cada grupo está compuesto por aproximadamente 25 alumnos que asisten a clase, por lo que los estudiantes encuestados representarían un 72% del total. De las encuestas pudieron relevarse datos referentes a la trayectoria educativa de los jóvenes, a su experiencia laboral, además de datos referentes a la educación y el trabajo de sus padres, y del capital cultural que tienen. Un dato interesante que se obtuvo fue que la mayoría de los encuestados nunca trabajó, por lo que durante esos tres a cuatro años que en muchos casos quedaron sin estudiar fueron parte de la población de jóvenes llamados los “ni-ni”, es decir en ese periodo se encontraban sin trabajar y sin estudiar.

En segundo lugar se realizaron observaciones de las clases de U.A.L. en los distintos grupos: en el grupo de belleza, gastronomía, electricidad y los dos grupos de mecánica en calidad de observador participante. De esta manera, se participó en debates en torno a las razones por las cuales ingresar al F.P.B. y sobre como perciben el funcionamiento del plan. Si bien las profesoras de U.A.L. funcionaron como moderadoras de los debates, la calidad de observador participante del investigador brindó la posibilidad de aportar disparadores que orientaron la discusión.

En tercer lugar, y como etapa fundamental del trabajo de campo se procedió a entrevistar a docentes, alumnos y al director del centro en cuestión. El muestreo utilizado en esta instancia es *un muestreo teórico*, en el cual se pretende que los entrevistados sean representativos no en un sentido cuantitativo pero si en un sentido cualitativo. La cantidad de entrevistas realizadas a los jóvenes fueron 8, la selección consistió en tomar jóvenes de distinto sexo y orientaciones. Por lo que se seleccionaron 3 mujeres y 5 hombres (mayor número de hombres dado que estos representan en la población un 71% del total de estudiantes), que pertenecen tres a gastronomía, una a belleza, dos a electricidad y dos a mecánica.

La cantidad de materias del F.P.B. en el primer semestre son seis incluyendo el taller y U.A.L. Para las entrevistas se seleccionaron dos profesores de taller, uno de gastronomía y uno de electricidad ya que taller es la materia que tienen más horas (20 horas semanales), además de que es la materia central en base a la cual se articulan las demás materias. El profesor de taller, por tanto tiene un papel muy importante dentro del F.P.B. Además, se resolvió seleccionar dos profesores de las materias teóricas como son matemáticas y tecnología. Estas entrevistas resultaban interesantes dado que las materias teóricas son las menos aceptadas por los jóvenes, los estudiantes del F.P.B. se inscriben en general buscando aprender un oficio al mismo tiempo que huyendo de las materias teóricas del liceo al que en su mayoría ya fueron y abandonaron tras repetidos fracasos. (Tomado de las entrevistas realizadas a los jóvenes). Además se resolvió entrevistar al educador, ya que es un rol característico de este plan y que conlleva importantes funciones según lo establecido en el plan F.P.B. 2007. Por último se decidió realizarle una entrevista al director dado que es el responsable del plan en la UTU de Solymer Norte.

VII ANÁLISIS

Las categorías analíticas se construyeron a partir de la información recabada en el trabajo de campo y de los aportes teóricos de diversos autores que sirvieron de marco teórico para esta investigación. Siguiendo a la teoría fundada, en la que se apoya esta investigación, fue a partir del intercambio entre la teoría y el campo que se construyeron las categorías analíticas con el objeto de responder a las interrogantes que guían esta investigación. A partir de las entrevistas y de las instancias de observación participante es que se construyeron las categorías analíticas: rol docente, motivos de ingreso y evaluaciones del plan, siendo cada una integrada por tres dimensiones.

CAPITULO I: MOTIVO DE INGRESO

Desde las entrevistas y las observaciones a los jóvenes, pudo percibirse que el motivo fundamental por el cual abandonaron el liceo fue el desinterés por lo teórico, a su vez que fue el interés en aprender y sobretodo el interés por el taller, por lo manual, lo que los llevo a inscribirse en el FPB. En segundo lugar, se presenta la decisión de ingresar al FPB como parte de un proyecto: terminar el ciclo básico y trabajar, ya “que salen con un oficio” que les facilita en la búsqueda de un empleo. Por último, si bien es una minoría, varios declaran que sus padres les exigen estudiar e ingresan al FPB porque les resulta más fácil que el liceo.

De esta manera se procedió en clasificar a los discursos en torno a cómo veían al FPB en relación consigo mismos, suponiendo que esta visión guarda estrecha relación con los motivos de ingreso al FPB. El resultado de la clasificación son tres grandes tópicos: el FPB como satisfacción del deseo de saber, el FPB como medio en búsqueda de un proyecto de vida y el FPB como resultado de la influencia de la familia.

Estos tópicos no son excluyentes dado que los discursos que se incluyen en el primero y el tercero pueden coincidir con los demás en la importancia de terminar el ciclo básico, así como también los que se encuentren en el segundo y tercero pueden incluir una inclinación por la enseñanza práctica, pero la diferencia está dada por el énfasis puesto en uno u otro motivo.

Clasificar a los discursos de acuerdo a los motivos de ingreso permite descubrir distintas maneras de percibir al FPB en sí, que se refleja en como los estudiantes encaran su rol distintas formas. En palabras del director:

“esa característica se nota cuando viene buscando terminar la culminación del ciclo básico y una parte profesional, ¿no?, allí vos ves bien la característica del chiquilín que viene obligado, aquel que lo mandan los padres, aquel que viene porque le gusta, aquel que viene porque justamente perdió su tiempo y lo quiere recuperar, y está la gente mayor que viene buscando una parte profesional. Entonces esas poblaciones objetivas habría que diferenciarlas (...) Diferenciar las poblaciones objetivas, porque vienen buscando diferentes cosas” (D)¹

¹ La codificación de las entrevistas corresponderá al siguiente criterio: D: Director, Ed: Educador, P: Profesor, E: Estudiante, m: masculino, f: femenino.

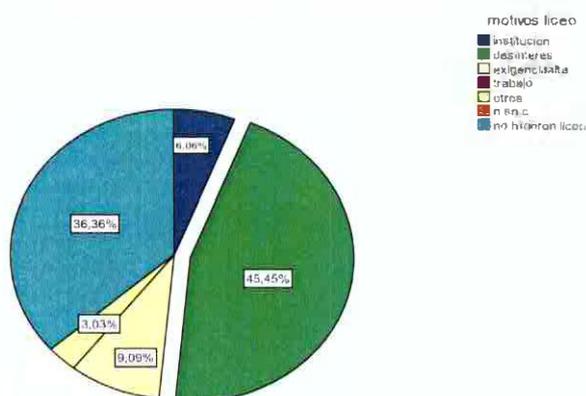
El FPB como satisfacción del deseo de saber.

Siete de los ocho entrevistados declaran haberse inscrito al menos una vez en el liceo, al mismo tiempo que 73 de los jóvenes encuestados, (un 81.2%) cursaron al menos un año en este centro. De un 81.2% de jóvenes que cursaron al menos un año de liceo solo un 46.7% aprobó al menos un año y un 55.6% repitió al menos un año (tabla n°6). Al mismo tiempo, cuando se les pregunta el motivo de abandono un 55.4% declara que fue por desinterés o desmotivación mientras que solo un 12.3% porque la exigencia le parecía alta y un 9.2% por trabajo (gráfica n°2).

CANT. DE REPETICIONES	MECANICA	ELECTRICIDAD	BELLEZA	GASTRONOMIA	TOTAL
no repitió	12	1	8	2	23
Al menos una vez	22	13	1	14	50
no corresponde	9	0	0	8	17
Total	43	14	9	24	90

Fuente: elaboración propia.

GRÁFICA 2: Motivos de abandono del liceo



Fuente: elaboración propia

Todos estos datos reflejan que la mayoría de los jóvenes que ingresan al FPB abandonaron el liceo después de repetir y la razón de ambos eventos se basa en la falta de interés. Desde las entrevistas y desde las observaciones se refleja la misma situación, un gran número de estudiantes declaran haber abandonado el liceo por falta de interés e ir buscando en el FPB algo que les guste, un oficio que los motive. En palabras de una estudiante del FPB: “Para poder terminar ciclo básico y a la vez hacer lo que me gusta... Siempre me gusto, siempre fue algo que me gusto”. (E2f)

Al preguntarle sobre su experiencia en el liceo la misma estudiante describe:

“Fui, sí. Hice primero, pero ta, no quería, no me gustaba. Como quien dice si tenía la oportunidad de hacer ciclo básico con algo que me gustaba... vine acá. (...) Y, no es lo mismo porque

en el liceo tenía más materias, todo y acá no tenemos tantas materias y tenemos taller. Está más bueno". (E2f)

El análisis de Charlot es el adecuado para aplicar a la hora de analizar el interés ya que desde esta teoría fue la relación entre el sujeto y el saber lo que llevo al sujeto a abandonar y es en el interés por aprender donde se debería tratar de incidir. Desde este autor explicar la deserción educativa en base a las carencias de conocimiento o de disciplina de la población estudiada no aportaría ningún sentido ya que se estaría hablando de las carencias respecto a un estudiante modelo, y explicarlo de esta forma no aporta información sobre el estudiante que fracasó sino solo sobre el otro. Desde este punto de vista el análisis del rendimiento educativo debe centrarse en la relación del sujeto con el saber.

Partiendo de la base de que el interés por aprender y el deseo de saber son inherentes al ser humano, puede pensarse que lo que se perdió fue la voluntad de saber en el ámbito escolar, es decir se perdió la voluntad que le permite al sujeto tener una relación activa con el saber y que no sea un simple receptor de los conocimientos del docente. La dificultad que le encuentran a una materia podría estar dada por el esfuerzo que le implica concentrarse en algo que no lo motiva, es decir frente a lo cual no tiene voluntad de saber: "Si no le pongo ganas se me hace re complicado, pero si le pongo atención y eso como que ni tanto, pero igual cuando es matemática nunca tengo ganas, no me llama la atención" (E3f). La desmotivación y la dificultad frente a esta materia fueron declaradas por la mayoría de los estudiantes entrevistados, lo que puede sugerir que efectivamente existe una relación entre estas dos variables.

Según Charlot (2007) el docente no debe motivar a los alumnos, debe impulsarlos a que tengan una relación activa con el saber, en otras palabras debe movilizarlos. Si pensamos que la actuación del docente depende de las características de la institución a la que responde, ya que por ejemplo no es lo mismo tener grupos de veinte alumnos que de cuarenta, en realidad la institución a la que asiste el sujeto también va a determinar en gran medida la relación de este con el saber.

La cuestión sería, entonces: ¿esa voluntad de saber se perdió por características personales del individuo o no fue sostenida adecuadamente por la institución? Según las entrevistas son varias las razones que pueden haber llevado a una desmotivación por el aprendizaje teórico: experimentar repetidas frustraciones que generan en el sujeto la impresión de que no es bueno para eso; la sensación de que no se respondían sus inquietudes en el liceo, la falta de un objetivo claro: ¿para qué estudio esto si no me sirve de nada? El interés por las materias teóricas fue perdido por el individuo cuando asistía a una institución educativa sea la escuela o el liceo, fue en el mismo acto de relación entre el sujeto y el saber mediado por el profesor donde no pudo sostenerse ese interés, tanto por características del sujeto como por características de la institución. De esta manera, en la mayoría de los casos la pérdida de interés en las materias teóricas, o en otros términos la pérdida de la voluntad de saber, hizo que el liceo se hiciera algo tedioso para los jóvenes y terminaran por desertar. Desde esta perspectiva teórica se pretende hacer énfasis en el poder de toma de decisiones del sujeto, donde este es el que define en última instancia su destino, aunque admitiendo que existen las determinantes estructurales, pero sosteniendo que estas no son definitivas.

De esta manera sería el sujeto el que decide continuar o no en el sistema educativo y así construye su propia trayectoria educativa. En este sentido, Raymon Boudon (2010) sugiere, que continuar un año educativo es una elección racional que realiza toda persona en función de sus antecedentes escolares y de su posición social. Estas elecciones según este autor se toman en los puntos de bifurcación (seguir o no seguir) o trifurcación (seguir general, no seguir, educación técnica) en la Educación Media. Todas las elecciones conformarían una trayectoria particular que se diferencia de las otras en los puntos de bifurcación, pero estas diferencias suelen reflejar las desigualdades educativas en que se encuentran sujetos de clase social inferior, idea que es compartida por la teoría de la reproducción. De esta manera los jóvenes deciden abandonar por falta de interés tras repetidas frustraciones en el sistema educativo, un estudiante contestaba frente a la pregunta de que perdería si el curso se termina: “las ganas de estudiar, hace tres años que estoy en primero y ya voy a perder las ganas de estudiar (...) Ahora que por una vez no tengo bajas”. (E4m)

El FPB intenta incidir en esa elección racional haciendo que la elección de continuar estudiando tenga más peso sobre el hecho de abandonar, para esto se consolida como una propuesta más atractiva a través de la combinación de la posibilidad de culminar ciclo básico con la de aprender un oficio a través de una modalidad que se centra en la enseñanza práctica. Para que el estudiante se mantenga interesado, según Charlot son necesarias prácticas pedagógicas flexibles intentando construir los puentes necesarios entre el alumno y el saber de acuerdo a los distintos requerimientos y obstáculos que se encuentre en cada situación. De esta manera la educación no debe darse como receta única de acuerdo a las capacidades de un sujeto promedio, debe ser lo suficientemente flexible como para adecuarse a los distintos sujetos y a sus distintos contextos socioeconómicos.

En este sentido es que Espinoza (2000) concibe que la educación debe tener un carácter personal y a la vez social. Debe buscarse una adecuación a los intereses y necesidades de los educandos, pero transmitiendo el conjunto de conocimientos considerado pertinente, es decir debe ser flexible y funcional a la vez. Desde el FPB se busca justamente la flexibilidad y la contención necesarias para que el sujeto pueda continuar estudiando, al mismo tiempo que se intenta incidir en su motivación por el aprendizaje, ofreciendo una propuesta distinta para los jóvenes que perdieron el interés por el aprendizaje abstracto, ya que se incluye un menor número de materias teóricas que a su vez desembocan todas en una materia central que es esencialmente práctica. .

En todas las entrevistas la cuestión del interés estuvo presente, incluyendo estudiantes, docentes y director. Desde los tres puntos de vista el taller es lo que más los motiva del FPB. “El escape” de las materias teóricas que tiene el liceo es una de las razones fundamentales para ingresar al FPB, la existencia de taller como algo práctico y la menor cantidad de materias teóricas en comparación con el liceo (no tienen ni filosofía, ni historia, entre otras) hacen que les resulte más atractivo. En este rechazo hacia las materias teóricas una alumna comenta: “Yo pensé que íbamos a hacer cosas prácticas, no íbamos a escribir. Para eso esta tecnología”. (E5f)

Los docentes de taller declaran que ven a la mayoría de los estudiantes motivados con la materia que imparten en mayor medida que con las demás, un docente en este sentido comentaba

cuanto les gusta a los alumnos hacer prácticas:

“el entusiasmo mayor en general de todos los muchachos es cuando tenemos clases prácticas que manejan las manos y la cabeza por supuesto, (...) y sobre todo concretar circuitos que los probamos y prende la luz, entonces se sienten que se han realizado en ese sentido.” (P1m).

Al mismo tiempo el hecho de que las materias teóricas estén integradas al taller permiten un mayor entendimiento dado que la abstracción se les dificulta y ver a las materias aplicadas en algo práctico les permite una mejor comprensión. Asimismo el hecho de que estén integradas les gusta más ya que el taller es lo que más los atrae y les permiten proyectar la utilidad de cada materia teórica en el desarrollo futuro del oficio que están estudiando:

“digo inglés, si me decís algún día tenés que charlar, si por ejemplo en lo que estoy estudiando consigo un trabajo que habla en inglés por lo menos algo voy a entender. Las matemáticas a la hora de repartir algo en las distintas mesas o yo que sé, y en informática a la hora de tener que hacer algo en la computadora que tenga que ver con la cocina también, no sé” (E3f).

En este sentido un profesor describía como se realiza en las clases la integración al taller de las materias teóricas:

“...no es lo mismo dar si estamos hablando de circunferencia, la circunferencia en si mismo que como de repente hicimos la otra semana traer una asadera y medir para una aplicación, de repente para hacer un baño de cobertura de chocolate, ver cuánto es la longitud alrededor. Entonces si ellos hacen eso en la práctica como que los entusiasma más. Y esa es la idea del plan.” (P2m)

La inclusión de la enseñanza práctica forma parte crucial de una educación integral para un sujeto que se pueda desarrollar en sus capacidades intelectuales y manuales al mismo tiempo.

Nivel educativo, origen social y familia

Relación entre nivel educativo y origen social

Puede sugerirse, a partir de las encuestas realizadas y tomando en cuenta el análisis de Baudelot y Establet (1980) una probable relación entre repetir la escuela y abandonar el liceo. Un 70% de los jóvenes encuestados declara haber repetido al menos una vez en la escuela: un 45.6% repitieron una vez, un 20% repitió dos veces y un 4.4% repitió 3 veces.

A su vez, puede sugerirse la posibilidad de una relación entre el rendimiento académico de los jóvenes y el máximo nivel aprobado de los padres: un 55.6% de los jóvenes declaran que su padre no completó secundaria y un 63.3% de los jóvenes declaran que su madre no completó secundaria. Más de la mitad de los padres de los jóvenes no completaron secundaria, esto puede estar indicando una relación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento académico de los jóvenes. Al mismo tiempo, pudo descubrirse en las entrevistas que existía una fuerte relación entre el taller que eligieron los jóvenes y el oficio al que se dedican sus padres. En primer lugar todos los padres de los entrevistados se dedican a empleos manuales: dos empleadas domesticas, dos limpiadoras, constructor, electricista, chef, policía de la caminera, chofer de ómnibus, panadero, carpintero, empleado en un almacén, conductor de ca-

mión, guardia de seguridad. La profesión de los padres, además es en cuatro casos el mismo oficio o similar al que eligieron sus hijos (el padre de un estudiante de electricidad es electricista, la madre de una estudiante de gastronomía es chef, el tío de otra estudiante de gastronomía es panadero, y la madre de otro estudiante de gastronomía estudio cocina). Estos resultados coinciden con el estudio realizado por Baudelot y Establet (1980) donde demuestran que la elección de la red educativa depende del origen social.

En segundo lugar, a la hora de explicar porque eligieron ingresar al FPB y a la hora de elegir el taller, la mayoría de los jóvenes menciona que sus padres les recomendaron elegir esa profesión o lo apoyaron en la elección de la misma:

“-elegí el taller- Por una cuestión de que mis viejos me hicieron creer que era más limpio. Ta, en si es más limpio pero yo quería estudiar mecánica, pero me dijeron no, que mecánica es un trabajo sucio que trabajas con grasa, todo, tenés muchos problemas y ta me anote en electricidad, más nada” (E6m).

En el mismo sentido otro estudiante declara: “como yo fui dos veces a primero, nunca me fue bien, ta con mi padre tuvimos ganas de entrar a un curso... a una materia extra curricular y ta, fuimos buscando por toda la UTU” (E7m)

Desde el análisis de Bourdieu la trayectoria educativa lenta de los jóvenes podría estar explicada por el nivel educativo de los padres, donde el sistema educativo, tanto en primaria como en secundaria funcionó como reproductor de las desigualdades sociales llevando al joven a repetir en los dos niveles y a abandonar en el segundo nivel. Pero al mismo tiempo, se percibe la influencia de la familia en reingresar al sistema educativo en el apoyo que le brindan en su decisión de inscribirse en el FPB: “están contentos porque hace como... desde que salí de la escuela, como hace cuatro años que no hacía nada entonces cuando me inscribí acá me entusiasmaron, me dieron para adelante, cuando le llevé el boletín se pusieron contentos” (E2f). En este sentido, todos los jóvenes entrevistados declararon que sus padres los apoyaban es su decisión de ingresar al FPB.

Sin embargo, desde la perspectiva de algunos docentes los padres no se encuentran presentes, tanto en las reuniones en las que se ausentan la mayoría, sobretodo de aquellos alumnos que tienen problemas de rendimiento y/o de conducta, tampoco asisten cuando se los solicita por algún problema específico con sus hijos. Pero también, se menciona la debilidad de los padres a la hora de establecer límites a sus hijos y la carencia en la transmisión de valores como el esfuerzo, el trabajo, y el proyectarse a futuro. El papel de los padres en este sentido se ve como fundamental en la proyección de los jóvenes a futuro tanto a nivel laboral como educativo, en el esfuerzo que apliquen en el presente, ya que no tienen metas claras. Según un docente esto se da porque los padres les dan a sus hijos todo lo material que está a su alcance sin exigirles algo a cambio, entonces los jóvenes no valoran el sacrificio que significa obtener cada cosa:

“los padres los traen como si fuera una guardería sin juguetes, los ponen en la puerta y dicen bueno *hacete cargo*. Y va en la característica y en la forma de ser el profesor que pueda impartir la materia que está dando. Pero no tienen un control sobre sus hijos. Cuando yo les digo tengo un problema con uno: *¿lo podés dejar sin salir este finde?* Te dicen q no tienen ese poder” (P1m).

En el mismo sentido otra docente declaraba que el problema se encuentra en la falta de tiempo que tienen los padres para educar a sus hijos:

“Mirá yo creo que los padres hoy en día, los padres nuevos, modernos, no tienen tiempo para estar con los hijos, no tienen tiempo para apoyarlos, no tienen tiempo para acompañarlos. Yo soy madre vieja, pero es lo que yo veo, porque hoy en día las madres tienen que trabajar, tienen que estudiar, y en algunos casos cuando hay un montón de problemas en las familias con otros problemas sociales, esos chiquilines están solos” (P3f)

En este sentido el director describía la actitud de los padres que no muestran un interés real por lo que estudian sus hijos :

“Están los chiquilines, que vienen como te decía, porque los obligan, a ver llegó diciembre lo voy anotar, pasó diciembre y llegó marzo, y te vienen los padres y te dicen; *¿no tienen un lugarcito para anotarlo? Y bueno mire ¿en qué se quiere anotar?, y no sé, lo que tiene, ¿qué tiene?..y tenemos gastronomía, y tenemos mecánica, y tenemos belleza, bueno donde tenga libre ahí ubíquelo*, o sea te viene ya con el desinterés total de que sí ,de que tiene que hacer algo, a veces te viene por la asignación familiar, a veces te viene por características de no lo quiero tener en casa y téngalo acá adentro” (D).

Una docente describía que el papel de los padres ha cambiado como respuesta a una transformación de las familias:

“Y hoy en día por ejemplo, en un FPB se ve mucho que vos llamás a la madre y le decís, mire su hija no está viniendo, hace una semana que no viene, y dice, pero mi hija no vive conmigo, vive con el novio, llame al novio, y vos lo vas a llamar al novio y ¿Qué le vas a decir?, lo llamás al novio y le decís, mire la chiquilina no está viniendo, y el novio te dice, si, no va, y cosas así. Y algunos les dicen a las chiquilinas, salí de la casa y vení a fumar un porro, por ejemplo, así que ya podés ver el nivel de padres que hay también, en el FPB estamos hablando”. (P3f).

La influencia de la familia también está dada por una necesidad económica de recibir la asignación. Para poder recibir la asignación se exige tener hijos menores de 18 años y que estén asistiendo a algún centro educativo. La decisión de ingresar al FPB en algunos casos, es entonces motivada por la retribución monetaria que implica tanto desde los padres como desde ellos mismos. Igualmente este factor no parece ser demasiado relevante.

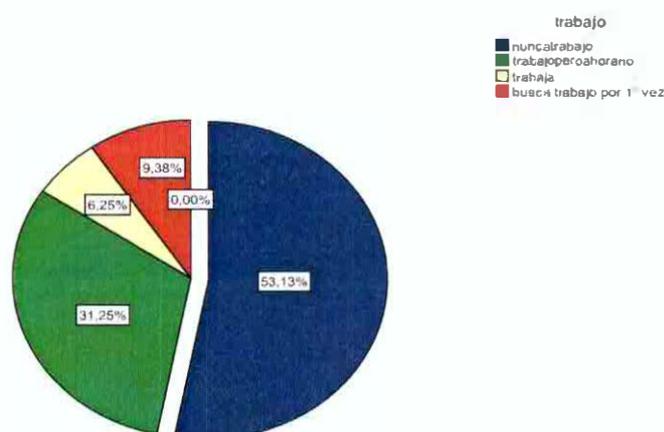
De esta manera, tanto los docentes como los jóvenes y el director ven a la familia como un factor fundamental en el desempeño educativo, pero con evaluaciones contrarias. Es decir, si bien todos perciben que una mayor atención y un mayor apoyo de los padres se traducen en un mejor rendimiento educativo de los hijos, el director y los docentes perciben que la presencia de los padres es débil y es lo que origina dificultades en el rendimiento, mientras que los jóvenes perciben un apoyo importante de sus padres que los impulsa a estar en el FPB y a seguir estudiando.

El FPB como medio para un proyecto de vida propio.

El FPB y el trabajo.

La referencia a lo laboral se encuentra en todas las observaciones y en todas las entrevistas. La mayoría de los jóvenes nunca trabajaron antes de ingresar al centro, y quienes lo hicieron, fue en un empleo sazonal e informal.

GRÁFICA 4: Situación laboral de los jóvenes



Fuente: elaboración propia

Se puede especular que al ser menores de edad y al no tener ciclo básico completo se les dificulta encontrar un trabajo estable y ven en el F.P.B. un camino hacia eso. De esta forma, los jóvenes perciben que la principal diferencia con el liceo se encuentra en que la UTU les ofrece un oficio, que se impone como una meta más visible para terminar los estudios en comparación con secundaria. Se puede ver también, que el F.P.B. les resulta ser una mejor opción a quienes les exigen estudiar o trabajar, esto se ve en las declaraciones de los jóvenes en las observaciones del grupo de mecánica, donde el FPB funciona como un escape del trabajo: “Mi padre me quería mandar a trabajar y lo convencí de que me mandara a estudiar”. (E8m).

Si bien funciona como un escape también encuentran en el FPB un camino rápido y relativamente seguro de encontrar un trabajo, esto puede ser contradictorio o puede que quieran retrasar su ingreso al trabajo dado que las posibilidades de trabajo que actualmente tienen no representan un costo de oportunidad de estudiar suficientemente alto como para abandonar sus estudios para trabajar. Aunque los jóvenes en su mayoría declaran que pretenden terminar el FPB y encontrar un trabajo relacionado con lo que están estudiando, la postura mayoritaria de los docentes es que todavía no están preparados para el mercado laboral.

La U.A.L. (Unidad de Alfabetización Laboral) está prevista por el programa para instruirlos en lo referente al mercado laboral, como por ejemplo dando a conocer sus derechos como futuros trabajadores. De esta manera existe una relación de reciprocidad entre el ámbito laboral y la reinserción educativa, ya que las necesidades de capacitación que encuentran en el ámbito laboral los llevan a reinsertarse en el sistema educativo, al mismo tiempo que una vez que se gradúen del F.P.B. pueden tener otras oportunidades laborales y hasta cambian sus propias aspiraciones al respecto.

Expectativas laborales y educativas a futuro.

Los jóvenes que ingresan al F.P.B. tuvieron, en su mayoría, experiencia de abandono educativo. Este antecedente incide, de acuerdo a Gustavo Pereira (2007) en la proyección laboral y educativa que puedan tener a futuro, y según las percepciones de los docentes y del director el plan F.P.B. interviene en esta relación cambiando las aspiraciones que tienen los jóvenes a nivel educativo y laboral.

Para analizar las expectativas educativas de los jóvenes es preciso incorporar al análisis la teoría de las preferencias adaptativas que desarrolla Gustavo Pereira. Las preferencias adaptativas son producto de un mecanismo inconsciente que se genera para evitar la frustración de desear algo que resulta inalcanzable, adaptando los deseos a las condiciones existentes. De esta manera, las preferencias adaptativas revierten, en muchas ocasiones, la aspiración de cambiar la situación en la que se encuentra el sujeto. Este mecanismo surge frente a una disonancia cognitiva: no concordancia entre una creencia, conocimiento o actitud y otra.

Puede pensarse que cuando estos jóvenes asistían al liceo no se proyectaban a nivel educativo o laboral dado que en sus declaraciones queda claro que perciben al liceo como una pérdida de tiempo, de este modo se estaban evitando una posible frustración futura. Al igual que en el caso de “los colegas” que menciona Willis (1999), los jóvenes que abandonaron el liceo tienen elementos racionales en su cultura, ya que enfrentan el individualismo y la meritocracia del sistema educativo que exige a todos por igual pero que en la realidad la promesa de movilidad social sólo será viable para algunos. De esta manera, estos jóvenes se previenen de una desilusión, de una frustración en la que muy probablemente caigan si se hacen expectativas demasiado altas, es así que optan por defender la postura de que ninguna calificación extra mejorará su posición. Se considera desde este punto de vista que el costo de oportunidad de estudiar para un joven que no considera como una posibilidad continuar estudios universitarios y que al mismo tiempo sospecha que tener secundaria completa no puede asegurarle un empleo es demasiado alto. Si a esta situación se le agrega que el joven no tiene aprobado el nivel educativo esperado de acuerdo a su edad, es decir que experimentó repetidas frustraciones puede incorporar la creencia de que los procesos educativos formales son inútiles y por tanto decidir abandonar sus estudios. De este modo, se genera en los jóvenes un mecanismo inconsciente que ajusta las preferencias a las posibilidades reales donde el estudiar no sería lo deseable, ya no le encuentran sentido, es una pérdida de tiempo: “Se va al liceo a romper los huevos, acá eliminan materias innecesarias, acá haces carrera” (E5m). Este descreimiento en la educación sería lo que los lleva a abandonar el sistema educativo formal.

La importancia de intervenir en las preferencias adaptativas deriva de que estas ponen en riesgo la autonomía del sujeto, desde este punto de vista a diferencia de Boudon no sería una elección racional lo que lleva al sujeto a decidir abandonar sino que es producto de un mecanismo inconsciente que no le permite actuar de la forma más beneficiosa posible.

Es en este contexto que el FPB se les presenta a los jóvenes como una posibilidad y de ahí que se presente como una tarea difícil mantener a los jóvenes con expectativas educativas a futuro. El FPB en este sentido ofrece la posibilidad de aprender un oficio, además de que otorga pasantías para que trabajen de lo que están estudiando o en algunos casos becas de

trabajo para trabajar dentro de la institución en limpieza o atendiendo en la cantina lo cual les facilita proyectarse en lo laboral en un futuro inmediato, o a mediano plazo ya que piensan que en tres años pueden estar trabajando de lo que les gusta o en otros casos que pueden seguir estudiando para especializarse en eso: “ Si porque acá salís con trabajo sea de limpiador lo que sea pero salís” (E8m).

Al mismo tiempo conocen casos de otros jóvenes que han hecho FPB y ahora están trabajando en eso lo que también les da la idea de que van a conseguir trabajo con facilidad. Sin embargo, el inconveniente que puede traer la oferta laboral temprana con la que se encuentran al ingresar al FPB es que por este motivo abandonen sus estudios:

“Es más, hay docentes que se niegan a que los alumnos, vincularlos al mundo laboral desde el momento que entran porque no terminan el curso y se van, se van a trabajar sin el perfeccionamiento necesario. Es verdad eso. Nosotros esperamos para eso al último año, que tengan algún vínculo o algún contacto cuando están terminando el último año, cuando ya están saliendo del FPB, si no se van”. (P3f).

Desde el punto de vista de los profesores, el F.P.B. se presenta como el único lugar donde estos jóvenes podrían seguir estudiando, al mismo tiempo profesores que han tenido grupos años anteriores dicen que sus ex alumnos ahora están trabajando o siguen estudiando, lo cual puede reflejar un cambio de expectativas que pudo ser inducido por su transcurso por el F.P.B. Según el director, de los jóvenes egresados el año pasado: 15 de mecánica, 13 de electricidad, 14 de belleza y 12 de gastronomía siguen estudiando 25, lo que representa un 46% del total. Estos datos son alentadores si se toma en cuenta que la población que ingresa al FPB era perteneciente, en su mayoría, a los “ni ni” y coinciden con que todos los entrevistados declararon tener expectativas de seguir estudiando una vez que egresen del FPB aunque ello implique trabajar y estudiar al mismo tiempo.

A pesar del cambio en las expectativas al que podría inducir el FPB, los objetivos del plan se enfrentan a una paradoja: una vez que egresan del F.P.B. los jóvenes están habilitados a continuar estudios superiores y al mismo tiempo se les otorga un título de operario práctico que los habilitaría a trabajar como ayudantes en distintos campos, pero al mismo tiempo según la declaración de algunos docentes la menor cantidad de materias, las diferencias con los programas en cada materia los ponen en desventaja si deciden seguir estudiando en un bachillerato de secundaria o en algunos bachilleratos de la UTU misma, lo que también podría generarles frustraciones futuras. En el ámbito laboral, los jóvenes tienen la expectativa de salir y poder trabajar cuando muchos profesores declaran que ellos no van a estar preparados para eso con el F.P.B. que necesitarían seguir estudiando para poder ser empleados en los distintos oficios: “Que yo pueda decir este alumno tiene condiciones interés y ganas de estudiar, madures 4 o 5 (...) Que para mí está mal que vayan a trabajar ya, porque no tienen los conocimientos necesarios.” (P3f)

CAPITULO II: LOS DOCENTES

El papel del docente

Los discursos de los docentes entrevistados al preguntarles sobre su rol dentro del programa FPB se coinciden con el análisis de Charlot. Como se ha mencionado, desde esta perspectiva teórica los protagonistas en el proceso educativo son los educadores y los educandos. Los entrevistados en este sentido se consideran a ellos mismos como fundamentales en el desarrollo del programa. No sólo el interés que ponen los jóvenes en una materia se ve afectado por el carisma de un profesor, sino que lo que puedan llegar a aprender depende de cómo el docente imparta la clase y atienda las inquietudes de cada alumno. Desde la perspectiva de los docentes el rol que desempeñan cumple un papel fundamental, lo que les confiere una importante responsabilidad. De esto es un buen ejemplo la declaración de un docente que imparte una materia declarada por los estudiantes como una de las más difíciles: "...para mí el docente es clave, no es que me quiera sacar cartel pero si vos das una materia que nadie entiende nada, para mí es mejor dar poco y que entiendan que dar todo un programa extenso y nadie entienda nada". (P2m)

Otro docente hace referencia a la importancia del rol que lleva adelante pero no solo en lo académico sino en la socialización:

"... (Los alumnos) necesitaban de un docente con la paciencia necesaria para encausar esas cosas que se traen de la casa o de la calle y que con paciencia y dedicación se van transformando lentamente. Yo estuve tres años con ellos y tuve satisfacciones porque varios de ellos están trabajando en el tema."(P1m).

La importancia que perciben en el rol que desarrollan les genera un fuerte sentimiento de responsabilidad: "...yo considero que nosotros que somos los profesores más viejos somos lo que tenemos que aportar la experiencia para que se pueda seguir trabajando..." (P3f).

La importancia que tiene el rol docente en el desarrollo del plan FPB implica que quien lo desempeñe tenga una convicción por lo que hace. Los propios docentes declaran que quienes decidan asumir este rol dentro del FPB tienen que tener vocación por lo que hacen, dado que al trabajar con jóvenes que tienen problemas de aprendizaje y de comportamiento se necesita un mayor esfuerzo de parte del docente. Es preciso que el docente le otorgue un sentido a lo que hace y que vea a los alumnos capaces de aprender y superarse:

"Más allá de cobrar hay un sentido muchísimo más profundo. Creo que la gente que trabaja en el FPB tiene que tener un perfil, tiene que saber donde está parado, supuestamente puede haber gente que tiene un cargo y realmente a veces no adhiere a la propuesta. Considero que no es un ciclo básico común y corriente, tiene sus particularidades y por eso también tiene que adherir de corazón con esto". (Ed)

Como ejemplo de esta convicción por lo que se hace se puede citar al docente de electricidad:

"Para mí es un desafío, un orgullo y una forma de devolver un poco de lo que a mí me dieron cuando yo estude. Por lo que menos vengo es por el sueldo, siempre tuve en la mente la posibilidad de enseñar y hoy que se me dio lo hago con gusto y satisfacción". (P1m).

Se plantea la cuestión de que los jóvenes que asisten al FPB tienen en su mayoría experiencia de abandono y una alta probabilidad de volver a abandonar lo cual sumado a los problemas de

comportamiento y de aprendizaje que declaran los docentes genera en algunos de estos la sensación de que es imposible que sus alumnos aprendan o se superen en algún aspecto lo cual los lleva inevitablemente a una pérdida de sentido del papel que desarrollan y por tanto a resignarse a que sus estudiantes obtengan resultados insuficientes:

“hay muchos detractores, entonces cuando se ponen a hablar de los alumnos empiezan a hablar: estos no saben nada, estos no son esto, y uno los escucha y no lo comparte, sobre todo porque si son docentes hablar así de los alumnos no te lleva a nada, porque ninguna tendencia pedagógica ni la más tradicional o la más liberal, de la escuela nueva, ninguna de esas se basa en criticar a los alumnos de esa manera, y sin embargo está presente se discurso”. (P2m)

Este aspecto puede analizarse a través de lo que Charlot sugiere sobre la falta de sentido que tiene el análisis del fracaso escolar en términos de carencia. Si se parte de la creencia de que el alumno del FPB no tiene lo que debería para poder aprobar, es decir carece de los elementos que hacen al alumno exitoso, entonces no puede pensarse que pueda cambiar su rendimiento si no cambia su condición socioeconómica, el nivel educativo de sus padres, etc. Desde este punto de vista el fracaso escolar se desplaza del ámbito educativo al ámbito socioeconómico del alumno dejando al sistema educativo limitado para intervenir en el problema.

Desde la teoría de Charlot se apunta a darle un mayor valor a la relación del sujeto con el saber que es intermediada por el docente. Sólo sosteniendo que existe la posibilidad de intervenir directamente en la relación del alumno con el saber pese a las determinantes sociales y económicas es que puede tener un sentido el rol del docente en el FPB. Este programa no cambia la situación socioeconómica del joven que asiste al FPB, entonces su capacidad de impacto solo puede existir desde una concepción de la educación donde el docente cobre un papel fundamental. Se puede concluir entonces, que se requiere que los docentes confíen en su capacidad de intervención en la relación del sujeto con el saber para que puedan encontrarle un sentido a su rol dentro del FPB.

Como lo sugiere Bourdieu, el docente es cómplice inconsciente de la violencia simbólica que ejerce el sistema educativo, pero a la vez le transmite al individuo los conocimientos que les son necesarios para la transformación de su propia situación y del mundo que lo rodea. Es esta función ambivalente de la educación de conservar y transformar que genera en los docentes, por un lado frustración y resignación y por otro plantearse la educación como un desafío. Es decir, atendiendo a la función conservadora del status quo propia de la educación es difícil pensar que jóvenes que provienen de sectores no privilegiados logren alcanzar al menos la educación básica obligatoria, y más difícil es asegurar que a través de la educación puedan superar su situación socioeconómica, lo que puede derivar en una pérdida de sentido del rol docente para aquellas personas que no se conformen con ser un “cómplice” de la reproducción de la desigualdad. Pero en cambio si nos enfocamos en la función transformadora de la educación, se plantea como un desafío el hecho de participar en algo que pueda ser un medio no solo de movilidad social, sino de inclusión social y de creación de una conciencia crítica en pos de un cambio de la situación en la que se está inmerso. Ambas ideas aparecen mezcladas en los discursos de los docentes, no se pueden definir posturas contrarias sino contradicciones dentro de los mismos discursos. La manera en la que varios docentes

resolvieron esta paradoja es enfatizando el papel socializador del FPB: mas allá de lo que suceda con los jóvenes luego de su transcurso por el FPB la enseñanza de valores es lo que puede dar sentido al rol del docente en este centro educativo².

Los docentes se sienten parte del proceso de aprendizaje por el que atraviesan los alumnos y cuando estos siguen estudiando o empiezan a trabajar del oficio que aprendieron es cuando le encuentran un resultado a lo que hacen:

“... yo he visto resultados. Cuando vos trabajás con el FPB vos ves que por ejemplo, empiezan con un buen docente, un docente que empieza todos los días la misma canción, porque el FPB entra por repetición y llegás a un fin de año, y los resultados se ven... En la forma de expresarse, en la forma de hablarte, en la forma de llegar en hora, en el uniforme porque nosotros les exigimos que vengan de uniforme, en cosas así”. (P4m).

A pesar de que existe un consenso entre los docentes al entender a la conducta de los jóvenes como especialmente problemática y que con el correr del año muestra indicios de transformación, algunos docentes resaltan como objetivo el disciplinamiento o modificación del comportamiento como preparación para el trabajo: “yo me sentiría logrado si saben un poco de electricidad pero que fueran personas capaces de entrar a un trabajo y ser cumplidores. Aspiro a que maduren para q los contraten sabiendo que no son tan competentes pero si cumplidores”. (P1m). Mientras que otros docentes priorizan los cambios en el trato con los demás, en el compañerismo por ejemplo, viendo al FPB principalmente como un espacio de socialización.

Muchos docentes remarcan que es necesario ser flexible. Los docentes aclaran que tienen un programa a seguir y las clases se preparan con anterioridad pero si en la clase misma surgen temas que les inquietan a los alumnos, aunque no tengan relación con la materia que imparten, consideran que es necesario hablarlos. Al mismo tiempo, la disposición de los alumnos también es muy variable, frente a lo cual los docentes tienen que tratar de adecuarse para que las clases vayan acompañadas con lo que los alumnos van aprendiendo:

“Hay clases que uno las arma de determinada manera, al principio cuando los vas conociendo, y después tienen que haber modificaciones. (...) Y se ven muchos altibajos, alumnos que un día vienen con pilas, con una energía y locura tremendas y al otro día están súper tranquilos y están dispuestos a trabajar”. (P2m).

A pesar de la buena disposición de los docentes estos admiten las particularidades o inconvenientes que encuentran al trabajar con los jóvenes en el FPB. Algunos docentes perciben que la experiencia de abandono del liceo y el contexto familiar al que pertenecen son las principales causas de los problemas de conducta, otros docentes en cambio, proponen definir a los problemas de conducta como problemas que caracterizan a todos los jóvenes en general y no necesariamente existen problemas específicos de los jóvenes que asisten al FPB. Uno de los inconvenientes que se mencionan es la falta de proyección hacia el futuro:

“Problemas de los jóvenes de hoy: que no tienen metas claras ni proyectos claros, que tampoco son promovidos por los padres a proyectarse al futuro, ellos les dan todo resuelto y recién cuando uno viene acá con mi estilo uno trata de hacerles verles la vida de otra manera”. (P1m).

Otros inconvenientes que se perciben son la dificultad que tienen los jóvenes para concen-

² Más adelante se desarrolla la función socializadora del FPB.

trarse y para mantener una constancia, según la declaración de una docente esto se debe a que llegan al FPB después de años sin estudiar ni trabajar lo que les dificulta retomar el ritmo de trabajo. Un problema de conducta que se repite en los discursos es la forma de dirigirse hacia los demás. Los docentes definen que tienen, en algunos casos, formas de expresarse agresivas, que les cuesta escuchar y trabajar en equipo, pero que sin embargo, no tienen faltas graves de respeto. Al mismo tiempo, se percibe un rendimiento académico más bajo en comparación con otros centros educativos: “Si contamos que la calificación es del 1 al 12, te puedo decir que el alumno del FPB es muy difícil que sea 10, 10 puede haber 1 en mil. El alumno del FPB normalmente no llega a 7 u 8, en algunos casos 8, pero muy pocos”. (P3f)

Pese a las dificultades con las que se enfrentan diariamente los docentes y el sobre esfuerzo que les implica, se sienten en su mayoría satisfechos con su trabajo:

“Si bien es un grupo que da pila de trabajo, vos te vas de la clase y estás un poco cansado, grita uno, te llaman y también la figura del docente...es como un niño, (...) tienen la necesidad de, mirá lo que hice acá, hay mucho de eso también. Pero en general estamos conformes, yo estoy conforme al menos”. (P2m)”.

En esta responsabilidad de los docentes como lo conciben ellos mismos, el papel del profesor de taller se ve como fundamental ya que este es el que “lleva la voz cantante”, según las palabras de una docente:

“Si el profesor de taller por ejemplo es un profesor que marca límites y que da los temas que se planifican en la AEDES no tenés problema. El problema es cuando un profesor de taller no marca los límites, entonces es difícil en 45 minutos o en 2 horas que vos tengas de clase por semana, tratar de mantenerlos en la línea de estudio. es difícil a veces hacerles entrar en el tema. Es fácil cuando van marcando, se va trabajando con el profesor de taller, y el profesor de taller va trabajando la temática del programa, y la temática que se planifica en la AEDES toda la semana” (P3f)

Vínculo docente- alumno: Desde la perspectiva docente.

La relación más personalizada con los alumnos es parte crucial de la metodología del F.P.B. que permite un máximo de treinta alumnos por clase, que en la práctica son alrededor de veinticinco. Esta relación más personalizada permite un mayor intercambio entre docentes y alumnos, donde en algunos casos los alumnos llegan a expresar problemas personales y los docentes los aconsejan.

Los docentes entrevistados declaran que los jóvenes tienen una fuerte necesidad de afecto, y que muchas veces la relación docente-alumno se asemeja a una relación padre-hijo:

“Las clases están compuestas de lo que es el currículo o lo que uno ha armado como programa o ideas que uno trae y eso a veces se te deriva en cosas donde tenés que empezar a hablar de la vida, de las costumbres, de las circunstancias, de las posibilidades que de repente algo que se lleva mal termine mucho más mal. Entonces hay que ser multifacético en ese sentido de pasar de ser un simple profesor a pasar a ser casi un padre o un tutor, o un concejero o algo así” (P1m).

Una docente describía que para enseñarle a sus alumnos del FPB debía ser firme pero también debía darles afecto:

“Si estoy hablando del alumno del FPB te digo que tengo una relación que está basada en el límite y en el afecto... le marco el límite pero también les brindo afecto. Si estoy hablando de un alumno del MP o de un curso técnico te digo que marco los límites, después llega el afecto. Porque cuando yo estoy trabajando con un alumno del MP o de un curso técnico estoy preparándolo para el mercado laboral. Al alumno del FPB yo tengo que, por medio de la falta de afecto y de todo lo que tienen los alumnos del FPB que son montones de cosas le llegas más fácil por ese lado, los conocimientos entran más que si vos te ponés más tajante, igual les marco los límites”. (P3f)

Los docentes perciben en los jóvenes la necesidad de hablar de situaciones personales, y varios deciden escucharlos y aconsejarlos, el taller generalmente es un ámbito propicio para ello, ya que mientras que se trabaja en algo práctico surgen conversaciones de carácter informal entre docentes y alumnos:

“Hablo muchísimo con ellos se ve que tienen la necesidad de hablar muchas veces muchos de ellos y creo que tengo la ventaja de que los veo todos los días... a muchos le he dado consejos yo. Y como gastronomía no es una materia en la que están todos sentados mientras elaboran algo mientras esperan que este en el horno muchos vienen, se acercan, se sientan a la mesa”. (P4m).

No obstante, algunos docentes visualizan que la relación cercana con los alumnos requiere también de límites y que es necesario remarcar los roles de alumno y profesor. Según las palabras de un docente:

“Yo de igual modo trato siempre de que se noten bien los roles, de no entretener los roles, porque lógicamente ellos de repente tienen conocidos de mi edad que andan en el ambiente, que vayan a su casa, entonces me ha pasado que gente venga y me diga usted es uno más, venga acá, haga la ronda. Pero en su momento se hace, en su momento jugamos al fútbol de igual a igual, pero en la clase hay una serie de cosas que ellos tienen que cumplir”. (P2m)

En el mismo sentido otro docente remarca su rol de docente como transmisor de conocimientos:

“Y yo soy una docente que estoy para aportar los conocimientos que el alumno necesita... Que después te salgas un poco del rol de docente para trabajar ... en la parte social, que las conductas, pero mi rol es, yo soy docente. Nosotros nunca dejamos de ser docentes. Podemos actuar como docentes- padres, como docentes tolerantes, como docentes afectivos, pero siempre somos docentes.” (P3f).

Todos evaluaron su relación con los alumnos como positiva, pero se percibe una diferenciación entre la relación que tienen los docentes de taller y los demás docentes, ya que el docente de taller comparte casi todos los días clases con ellos y además es en estos espacios que surgen conversaciones donde docentes y alumnos entablan una relación más estrecha. Al mismo tiempo, todos los docentes conocen la situación personal de muchos de los alumnos y los problemas a los que se enfrentan a través del rol del educador que funciona como nexo entre la familia y el centro educativo:

“A no ser alguna vez, lógicamente, cierto roce en algún momento, pero en general para mí es sumamente profunda la relación que tengo con ellos, realmente estamos juntos digamos, es como convivir, porque son varias horas por día que convivimos, hacemos una cantidad de tareas juntos, y que a veces compartimos también una hamburguesada, a veces hay salidas...” (Ed).

La relación docente-alumno que se da en el FPB es considerada por varios docentes como más personal que la que se da en otros centros educativos, debido principalmente a la modali-

dad de EDI (espacio docente integrado) que es característica de este plan donde los docentes en reuniones semanales hacen un seguimiento de cada alumno:

“Una profesora contaba que en otras ramas venís das la clase y ni te enteras de quienes son, solo conoces el nombre para ponerle la nota. En cambio el FPB te lleva mucho a conocerlos a ellos, a conocer a su familia, a cuidarlos a ellos, porque muchas veces salgo y los veo en la esquina y les digo que se vallan, que no anden ahí. Yo creo que es porque hay una reunión semanal donde se habla alumno por alumno, se habla personalmente, de los alumnos eso te lleva a conocerlos más”. (P4m).

Esta metodología permite que los docentes tengan un panorama más general de lo que le está sucediendo a cada joven tanto en su desempeño académico como en su situación personal. En estas coordinaciones además de evaluar cómo está funcionando cada grupo se planifican los temas de cada materia con el objetivo de que se vinculen con lo que se está dando en el taller, de forma que puedan ver aplicados los conocimientos teóricos. Los docentes describen que esta modalidad fortalece la docencia como un trabajo en equipo donde los integrantes intentan llevar a cabo acciones en conjunto para alcanzar objetivos comunes, aunque se aclara que no todos los docentes piensan de la misma forma ni tienen los mismos objetivos.

Vínculo docente-alumno: Desde la perspectiva de los jóvenes.

Los jóvenes declaran tener una buena relación con los docentes. Los alumnos perciben dedicación de parte de los docentes cuando no entienden algún tema y necesitan que vuelvan a explicarlo: “El profesor me parece bien, aparte el profesor se quedo un rato más explicándome el tema sobre la resistencia, no lo entendía. Se quedó ahí, me explicó y ahora lo entendí mejor” (E6m).

Al mismo tiempo los jóvenes declaran que los docentes son tolerantes y que toman en cuenta la situación personal de cada uno. En el caso de que los estudiantes lleguen tarde, falten o no rindan determinadas pruebas por tener problemas personales desde los docentes existe la intención de buscar una solución para que el alumno pueda aprobar el curso de todas maneras.

Los jóvenes que anteriormente asistieron al liceo describen que actualmente mantienen una relación distinta con los docentes de la que tenían con los docentes del liceo. Según los estudiantes, los profesores en el liceo explicaban los temas a toda la clase pero no tenían una atención personalizada con quienes no entendían, lo cual si encuentran en los docentes del FPB. Esto puede deberse más que a una mayor voluntad de los docentes, a que los grupos son más pequeños y que el plan se basa en motivar a los jóvenes que desertaron del liceo, para lo cual es necesaria una atención más personalizada. En palabras de dos alumno:

“...en el liceo los profesores se paraban adelante tuyo, te enseñaban, si aprendías, aprendías (algunos, ¿no?) si aprendías, aprendías, sino mala suerte. Y acá en la utu es aprendes o te llaman a tus padres y te dan una segunda oportunidad hasta que aprendas. Es decir, te prestan atención. Como no te dejan en una esquina y sino querés aprender ándate. En el liceo sí, era así” (E6m).

“allá (en el liceo) eran más agresivos como quién dice, no era lo mismo. Capaz que era, yo que sé, que no nos llevábamos bien. Igual yo me sentía, por eso me fui porque me sentía incomoda y todo” (E2f).

Varios jóvenes comentaron tener un docente al que toman como referente, a quien le cuentan

cosas más personales y les piden consejos. Pero por otro lado, algunos alumnos ven excesiva la tolerancia de los docentes y consideran que en algunos momentos deberían poner más límites. El ambiente en la clase lo declaran como disperso y les es difícil en ocasiones poder escuchar lo que el docente dice, situación que según los entrevistados debería ser controlada por los docentes.

Una nueva figura: el educador.

Las repetidas frustraciones en el plano educativo, sumado a la experiencia de abandono del sistema educativo formal y al contexto socio económico que caracteriza a los jóvenes que asisten al FPB los someten a una tensión constante entre continuidad y desvinculación educativa. La figura del educador tiene como objetivo orientar al joven que se encuentra en esta disyuntiva para que pueda culminar la educación básica.

El papel de educador lo lleva adelante un profesional del área social (educador social, psicólogo social, etc.), que tenga experiencia en lo comunitario y con adolescentes de contextos críticos. Las tareas que debe llevar a cabo son las de visitas, entrevistas, encuentros recreativos, todas formas de seguimiento a los jóvenes que hagan que el educador funcione como un verdadero referente para ellos. La cantidad de alumnos por educador no debe pasar los sesenta de modo de que se mantenga un vínculo personalizado entre el alumno y el educador. El educador también es una figura que prevé el plan para acercarse a las familias cuando el alumno falta en repetidas ocasiones, es a quien se acude cuando el alumno tiene problemas de comportamiento, problemas familiares entre otros. En suma, el educador debe establecer nexos entre el centro educativo, la familia y las demás redes sociales.

Para conocer cómo funciona esta figura en el FPB de Solymar Norte se les pregunto a alumnos, docentes y a un educador como percibían que se desarrollaba este rol en el centro en cuestión. Desde el punto de vista del educador no son suficientes los recursos humanos destinados a cubrir las funciones propias del rol:

“A veces es un trabajo con bastante estrés, nosotros cubrimos varias actividades correspondientes al rol que tienen que ver con varias áreas. En primer lugar más que nada tenemos que estar en contacto con los chiquilines, con su familia, el vínculo entre ellos, entre sí, del grupo, de ellos con los profesores, aspectos que tienen que ver en lo familiar, también en cuanto a ingreso de datos, también nos toca ese trabajo, ingreso de datos que van al MIDES, salidas a fin de año, a mitad de año. A veces colaboramos con otro tipo de actividades didácticas, llámese día del libro, etcétera. Es amplia nuestra labor como educador” (Ed)

Las dificultades con las que se encuentra un educador en este centro pueden ser muchas ya que interviene en conflictos entre un alumno y un docente, entre los mismos alumnos y en ocasiones debe acercarse a las familias. Al mediar entre diversos conflictos el educador puede tener roces con alguna de las partes en conflicto.

Entre los docentes se estableció un consenso sobre la importancia de esta figura. Todos estos concordaron en que el papel del educador es fundamental en la construcción del nexo entre la institución y la familia pero según algunos en la práctica el educador no realiza la totalidad de

tareas que se le adjudican y terminan siendo los mismos docentes los que asumen responsabilidades del educador:

“Si bien el sistema te da esa ventaja, no necesariamente está en el momento que se precisa. No viene un día o no cumple el horario de los docentes, cuando lo necesitas no lo encontrás. A veces uno hace ese papel sin ser idóneo porque generalmente es un psicólogo, un asistente social: por ejemplo alumnos que uno no sabe porque está faltando o hay alumnos que se pierden de la clase en la mitad del día y vos no sabes si se fue... cosas que a veces son predecibles porque es alguien que lo hace siempre, pero si no hay alguien que se introduce en la marcha de la clase, que los conozcas sino el tema se desborda” (P1m).

Cuando a los jóvenes se les pregunto sobre el educador, varios desconocían quien era y otros desconocían sus funciones mientras que unos pocos reconocían la importancia de esta figura:

“¿El educador de nosotros quién es?, ¿Ana?³, si es bien me aconseja porque tuve un problema ahí, una vez me había peleado con mi novia y ella me aconsejo que tenía que pensar en mi hija y eso.” (E4m).

En definitiva, puede observarse que el papel del educador es percibido como fundamental para el funcionamiento del plan pero al mismo tiempo existe una percepción generalizada de que en este centro este papel se desarrolla con dificultad. Esta situación puede ser resultado de que las funciones que se le adjudican a esta figura seas excesivas, de que no se cuente con el personal necesario para dicha tarea o de que no exista un seguimiento adecuado de cómo se llevan a cabo estas funciones. Sería conveniente un estudio más profundo de las causas, dada la importancia de esta figura para el desarrollo del plan.

CAPITULO III: EVALUACIONES DEL PLAN

Logros del plan.

Desde el punto de vista de los docentes y del director los objetivos del programa se están cumpliendo aunque admiten que con dificultad. Los impactos que perciben en los jóvenes aluden a que ingresen nuevamente en el sistema educativo, a la función socializadora del FPB, al cambio en las expectativas a futuro de los jóvenes y en algunos casos al cambio en su situación laboral, en palabras del director:

“Lo bueno es cuando culminaron los chiquilines, porque vos ves la transformación social, la transformación del hablar, del querer seguir estudiando cuando hicieron los tres años. Eso es lo positivo (...) Y a la altura que estamos (mes de junio), estamos reteniendo muchos más chiquilines que en aquel primer año del 2009 yo te diría una pérdida de aproximadamente un 10 por ciento, que es un porcentaje bajísimo” (D).

Como se ha mencionado, puede verse en los jóvenes una proyección en términos laborales y educativos a corto y a mediano plazo lo cual significa un cambio en las expectativas dado que la mayoría desertaron del sistema educativo formal y no consideraban la posibilidad de volver, por lo menos a secundaria. De esta forma, puede concebirse que fue el transcurso por el FPB lo que les permitió proyectarse en términos laborales y educativos, al mismo tiempo que

³ Los nombres fueron cambiados.

no son despreciables los casos de jóvenes que efectivamente continuaron estudiando y de aquellos que comenzaron a trabajar de lo que estudiaron. Como el cambio en las expectativas ya fue tratado en el capítulo anterior, en el presente análisis se procederá a estudiar los impactos del FPB en términos de reinserción educativa y socialización.

Reinserción educativa

El primer logro que debe tenerse en cuenta es que el FPB logra constituirse como una propuesta atractiva para jóvenes que desertaron de la secundaria y que niegan la posibilidad de volver. A través de una propuesta distinta, que se enfoca en la enseñanza práctica y que permite proyectarse laboralmente a través del título de operario con el cual egresan, se logra que una cantidad apreciable de jóvenes se reinserten en el sistema educativo. En este sentido el director describía que:

“la ventaja se nota principalmente en la familia. Cuando tú te entrevistas o terminas un ciclo, ves que la familia está, de alguna manera está contenta porque al chico vino a buscar algo que no lo encontró en ningún otro lado, eso es importantísimo. Cuando el estudiante encuentra algo que no lo encuentra en otro lado es importantísimo. Para mí es la mayor diferencia que hay entre los estudiantes, que se sientan cómodos y conformes” (D).

Las orientaciones que se ofrecen en el FPB de Solymar Norte fueron establecidas a partir de un relevamiento estadístico a jóvenes de la zona que habían desertado del sistema educativo, lo cual permite satisfacer demandas específicas de capacitación de la zona y de este modo poder constituirse como una propuesta atractiva para los jóvenes del barrio.

Por otro lado los docentes conciben al FPB como el único lugar en el que estos jóvenes podrían estudiar dado que el liceo ya no les resulta una opción viable, además que muchos tendrían que empezar el liceo nocturno y eso no les atrae, dado que en este turno se encuentra una población adulta con la que no se identifican. De esta forma es que un estudiante de electricidad evalúa la oportunidad que brinda el FPB: “Y que es para mi futuro y lo tengo que aprovechar, o sea que es una buena posibilidad. Es gratuita y eso, es una muy buena posibilidad que me dio el Estado. Porque yo ya había hablado con ella, con la adscripta del liceo y si volvía a hacer este año y lo repetía ya no podía entrar en ningún otro liceo, inclusive tenía que ir a pagar” (E6m).

Muchos jóvenes que eran parte de la población “ni-ni” (ni trabajan, ni estudian), a través del Plan FPB dejan de serlo, como el educador lo sugiere en algunos casos ya es un logro que el joven esté sentado y dentro de la institución:

“hay chiquilines con diferentes situaciones. En algunos el hecho nada más que por ejemplo que se espera que no esté afuera, que no esté tirado drogándose o con continencia en la calle, chiquilines que puedan realmente quedar sin un norte, sin nada. En esos casos capaz que lo que se espera en primera instancia es que se puedan ir socializando, al poco tiempo se va a esperar que empiecen a andar un poco mejor a nivel de lo pedagógico, pero es una cuestión que va también en el proceso personal de cada uno” (Ed).

La asiduidad con la que asisten a clase y el rendimiento académico pueden ser relevantes a la hora de evaluar el reingreso al sistema educativo de los jóvenes y si este tiene posibilidades de mantenerse en el tiempo o no (Fernández, 2010). Según las entrevistas a los jóvenes, todos

asisten asiduamente a clase pero ninguno declara estudiar para estas, aunque si hacer las tareas que se les exijan y solo dos declaran dedicarle al menos una hora de estudio a una prueba. Sin embargo, de los entrevistados son pocos los que declaran tener al menos una materia baja, lo cual se contrapone con su rendimiento en el liceo donde ya a mitad de año tenían materias con notas de reprobación.

A diferencia de lo que los jóvenes sostienen, algunos docentes declaran que la asistencia es muy irregular y que suelen entrar a algunas materias y a otras no. El grupo de gastronomía es el más estable en este sentido, ya que en julio eran 28 estudiantes que son aproximadamente los que empezaron, al mismo tiempo que la asistencia en este grupo es bastante regular. En esta misma clase se encuentran dos personas adultas, lo cual puede haber favorecido a encarar el curso de forma más madura, a la vez que el profesor de taller de este grupo representa un referente para ellos de modo que también esto pudo haber incidido en la forma en la que encararon el curso.

Socialización

El otro impacto reconocido por los entrevistados es que el FPB resulta ser clave en la socialización de los jóvenes, tanto en la adquisición de normas de conducta para adaptarse a las exigencias de un futuro trabajo como en un sentido más básico y humano de poder relacionarse de otra forma con las personas que lo rodeen. Algunos docentes enfatizaban la función de socialización en el primer sentido:

“ el FPB trata esencialmente de socializar si bien le dedicamos tiempo al estudio y a las prácticas lo fundamental es que puedan salir con reglas básicas de cómo es el comportamiento de un obrero con un capataz”(P1m).

Mientras que otros discursos se centraban en el aprender a convivir:

“para muchos de ellos es la primera vez que están en sociedad, para muchos de ellos es la primera vez que se vinculan en sociedad, es medio triste decirlo. El compañerismo entre ellos, es difícil controlarlos fuera de acá cuando salen, dentro de la institución en el corredor les llamas la atención y te hacen caso, les cuesta entender que hay otros que también están estudiando pero desde que comenzó el año han cambiado bastante” (P4m).

Desde el plan FPB se enfatiza la función de socialización para la formación de ciudadanos, es esencial el papel del FPB en este sentido ya que es a través del conocimiento que los derechos ciudadanos pueden garantizarse. En este sentido, desde los docentes y desde el director se percibe que tras el transcurso por el FPB el alumno modifica muchas veces sus formas de comportarse hacia sus compañeros y hacia los docentes:

“Muchas veces se marcan normas también para marcar presencia y que sepan que están dentro de una clase, marcamos el uso del gorro, hay un uso del gorro extendido, hay alumnos que usan hasta un pañuelo, usan bandana también, bueno eso se lo marcamos y les decimos que se lo saquen. Lo mismo con los que escuchan auriculares, también. Entonces esas pequeñas cosas de disciplina como que lo van marcando y le van logrando que el sepa dónde está y que tiene obligaciones que cumplir. Y de a poco las van incorporando. Hay algunos que ya la tienen y otros que van a tener que ir incorporándolas” (P2m).

Se percibe la importancia del sentirse parte para mantenerse en el lugar, dado que algunos jóvenes declaran ir al FPB para socializar, buscando un lugar donde sentirse cómodo, del cual

sentirse parte. En este sentido una joven contaba:

“Digo, hace siete años que voy a la escuela, si yo hago el curso allá son tres años más en la escuela, y como que cuando yo me anoté el año pasado a la gente que iba la conocía toda, porque era de ahí de la vuelta, y como que acá no acá hay gente de otros lados, entonces dije ta, estaría mejor conocer gente nueva” (E3f).

Desde el director y desde los docentes se percibe la importancia de que “ellos se sientan bien”, según sus palabras, lo que puede interpretarse como el intento de incluirlos y hacerlos sentir parte. En muchos casos ese sentirse parte es lo que más valoran en comparación con su experiencia en el liceo: “Podes fumar afuera. Tenés otro tipo de libertad, en el liceo los recreos son de cinco minutos y tenés que entrar. (...) El año pasado tomábamos cerveza con el profe el fin de semana”. (E8m)

Potencialidades del plan.

Contención desde la institución

Como ya se ha mencionado, es necesario que la institución sea suficientemente flexible para adaptarse a las situaciones que vive cada alumno y a lo que le interesa, pero al mismo tiempo transmitir los conocimientos necesarios tanto para el desarrollo de un oficio como para su formación como ciudadanos. Tanto los docentes como el director perciben que los jóvenes que ingresan al F.P.B. necesitan una contención especial tanto por sus historias de vida, como por su experiencia de abandono educativo, elementos que ponen en riesgo su continuidad educativa. En este sentido es que tanto los docentes como el director contemplan las situaciones individuales de cada alumno. El director sugería que en la contención esta la gran diferencia con los demás centros educativos:

“Para mí esa es la diferencia que hay con los demás sistemas, no tiene la contención, (...), que debería de tener con dificultades de aprendizaje. De estos chiquilines debe estar en el ochenta por ciento de los del FPB que tienen estas carencias. Es evidente que en otros subsistemas o en otros sistemas esas dificultades de aprendizaje no fueron trabajadas, no fueron bien contenidas para él o sea no le dieron importancia a esa dificultad de aprendizaje. Sin embargo en el FPB, las dificultades de aprendizaje son vistas y son evaluadas como dificultades de aprendizaje y se le tiene en cuenta al chiquilín. Esa es la gran diferencia que yo veo” (D).

El espacio EDI, espacio docente integrado, es concebido por parte de docentes y del director como una herramienta fundamental para la contención, dado que permite realizar un seguimiento de cómo el joven se desempeña en las distintas materias, así como evaluar la situación global del joven, es decir si tiene algún problema personal como ha variado, etc. El rol del educador es fundamental en este sentido, dado que es el encargado de acercarse a las familias cuando el alumno falta en repetidas ocasiones, además es a quien se acude cuando el alumno tiene problemas de comportamiento, problemas familiares:

“los educadores van a la casa, hablan con la familia, tratándolo siempre desde el punto de vista educativo, que es lo que es en definitiva lo que tenemos nosotros, la parte educativa lo que trata esto es contemplar y en parte conocer un poco más al chiquilín, en su problemática familiar y su problemática diaria, de todos los días ¿no?, y eso es una protección que desde el punto de vista para los chiquilines es muy pero muy importante, porque al docente le facilita el trabajo ya de

grupo, de trabajar en grupo, le trae el contexto de que es lo que pasa al estudiante (...), todas esas son unas condicionantes que se da también por estudio, es muy importante sumamente importante" . (D)

Por otro lado, es fundamental para una mayor contención que el vínculo entre el docente y el alumno sea más personalizado, para lo cual es necesario tener grupos más pequeños, lo cual puede verse en el límite de 25 a 30 alumnos como máximo por clase. Esta resolución fue tomada en el año 2010, luego de que la experiencia del año anterior mostrara que grupos de 35 alumnos llevaba a que los jóvenes se sintieran igual que en ciclo básico, no se les prestara la atención suficiente y deserten en gran proporción.

Accesibilidad

En los discursos de los jóvenes puede percibirse que les resulta más accesible aprobar en el FPB que en el liceo: "Hice tres veces liceo y no salve, acá salvo de una". (E8m). Cuando se les pregunta a los alumnos sobre el nivel de exigencia muchos estudiantes sugieren que es menos que en su experiencia en el liceo y lo ven como algo positivo: "Tampoco te pueden exigir mucho porque si vos no quieres hacer nada no lo haces y listo" (E3f).

En el mismo sentido, casi todos los entrevistados declaran no estudiar para las pruebas ni para las clases y sin embargo no tener ninguna materia baja: "las pruebas tengo la costumbre de la semana antes cuando te avisan prestar atención y ojear por arriba el cuaderno y ta" (E5f).

Existen elementos del plan que les hacen más fácil a los jóvenes aprobar el curso y por lo tanto intenta evitar un nuevo fracaso que los desmotive a seguir estudiando. Los elementos que inciden en una mayor accesibilidad son la cantidad reducida de materias (una de las principales razones para ingresar al plan declarada por los alumnos), el sistema de módulos y el sistema de evaluación. Las materias son seis en cada módulo que se compone de 4 meses. Al finalizar un módulo se rinden las materias cursadas (excepto el taller que es anual), lo que les da a los jóvenes una renovación periódica de las materias y en el caso de aprobar los impulsa a continuar estudiando. Desde los discursos de los docentes se pudo percibir que la accesibilidad está dada por la evaluación que se hace promediando la nota del taller con la nota de cada materia teórica lo que les da más posibilidad de aprobar las materias teóricas a los jóvenes ya que la mayoría se desempeñan mejor en el taller.

Educación integral

La educación guarda una estrecha relación con el trabajo, ya que es esta la encargada de brindarle al ser humano los conocimientos y habilidades necesarios para llevar a cabo determinado trabajo. Es así que la educación debe ser un medio por el cual todo sujeto pueda trabajar desarrollando sus habilidades al mismo tiempo que satisfacer sus necesidades y participar de la vida social. Desde esta concepción podemos ver como el FPB se perfila como una propuesta de educación integral, donde se apuesta a combinar la enseñanza de un oficio, en sí el desarrollo de ciertas habilidades manuales con la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos. De esta manera, se apunta al desarrollo de la creatividad y a la capacidad de renovación constante tomando a los conocimientos teóricos y prácticos como un todo integral

donde las distintas disciplinas científicas puedan aplicarse en una actividad práctica.

La aplicabilidad de los conocimientos teóricos facilitan a los jóvenes el aprendizaje: “La integración de la asignatura es lo que le da la característica de que el chiquilín pueda estar comprendiendo lo que está aprendiendo en matemáticas, y trasladarlo a lo que es el taller tanto de mecánica, astronomía, electricidad” (P1m).

La utilidad de los conocimientos es percibida por los jóvenes como una de las mayores ventajas del plan FPB en comparación con el liceo:

“Te dan un taller que te enseña un montón de cosas, que en el liceo hay un montón de materias que yo veo para mí que algunas son medias ilógicas para el transcurso de la vida de algunos, pero acá por lo menos tenés una materia, como un trabajo incluido con el estudio, no ganas plata pero tiene una enseñanza más directa, más fácil de aprender”.(E7m)

La inclusión del programa en una institución educativa tradicional.

A partir de la relevación de encuestas se busco tener un panorama general de la situación socio-económica de los jóvenes que asisten al FPB de Solymar Norte. Para realizar un análisis de dicha situación se procederá a comparar los datos obtenidos en las encuestas con los datos que se exponen en el informe PISA para el año 2009 para jóvenes de 15 y 16 años que asisten a centros de enseñanza técnica de Montevideo y de la zona metropolitana. El 80% de la población encuestada en esta investigación tiene entre 15 y 17 años por lo que la población objeto de estudio se aproxima a la evaluada por PISA. En el primer informe PISA año 2003 se toman como variables relevantes para el estudio de los niveles socioeconómicos de los hogares el máximo nivel educativo de los padres, la existencia de libros en los hogares, la tenencia de computadora y acceso a internet en el hogar.

Según los datos relevados para este informe la Escuela técnica en área metropolitana y Montevideo tiene valores muy bajos (sobre todo si se lo compara con el resto de centros educativos en la misma área) en lo que respecta al nivel educativo máximo alcanzado por los padres. Según el estudio PISA para dicha población el porcentaje de padres que terminaron la primaria es de 13.2 % y los que tienen al menos un padre con título universitario es de 19.9%. En el caso del F.P.B. de Solymar Norte los padres que terminaron primaria como nivel máximo alcanzado son del 21% y las madres que así lo hicieron representan un 25.6% del total. Por otro lado, el porcentaje de alumnos hijos de madre con educación terciaria completa en el FPB (4.4%) es considerablemente menor a los valores PISA, lo mismo sucede con el caso del padre (2.2%). Se debe tener en cuenta que el número de no respuestas para nivel máximo alcanzado por el padre es bastante alto: un 25.5%, hecho que coincide con la cantidad de encuestas que no mencionan al padre dentro del hogar, lo que tal vez se explique por una ausencia importante en la población estudiada del vínculo padre-hijo.

Por otro lado cuando se analiza la variable libros en el hogar, mientras que en el estudio PISA un 23.7 % de los alumnos de escuelas técnicas de Montevideo y área metropolitana tienen más de 100 libros en el FPB, según la información recabada sólo un 14.4% de los encuestados declara tener más de 50 libros, lo cual demuestra una clara desventaja para el centro FPB. Por último en cuanto a la tenencia de computadora en el estudio PISA el 45,6% declaran tenencia de computadora y un 33% tenencia de internet. En los datos recabados se percibe un 75.6% de

tenencia de computadoras sin contar las del Plan Ceibal y un 65.6% de tenencia de internet lo cual supera ampliamente los datos del estudio PISA.

Si comparamos los valores de los tres indicadores para el FPB con los valores recabados por PISA para las escuelas técnicas de Montevideo y la zona metropolitana se puede apreciar una clara desventaja respecto a los dos primeros indicadores y si bien se muestra una clara ventaja con respecto al tercero esto puede deberse a los años que transcurrieron desde la medición de PISA y la presente investigación, ya que en este periodo se asistió a una generalización importante de la computadora e internet. La gran diferencia que se haya entre las dos mediciones estaría explicada según el informe PISA por un alto nivel socioeconómico de los alumnos de bachilleratos tecnológicos que al promediarse con los alumnos del FPB estaría dando como resultado valores intermedios.

En otras palabras, según el informe PISA 2009, las escuelas técnicas de Montevideo y área metropolitana reclutan un 30% de jóvenes de origen alto y un 30% de jóvenes de los orígenes más desfavorecidos, el primer tercio correspondería a los estudiantes de los bachilleratos tecnológicos mientras que el tercio más desfavorecido correspondería a centros de formación básica en el cual se incluye el FPB de Solymar Norte. De la situación socioeconómica analizada se desprenden dos hechos de interés:

- 1) La incorporación por parte del FPB de una población en términos generales y en comparación con los valores promedio del país (según el informe PISA) con niveles socioeconómicos muy bajos.
- 2) La convivencia en un mismo centro de alumnos provenientes de hogares con distintos niveles socioeconómicos, hecho que también se respalda en las entrevistas realizadas a docentes que imparten clases en el FPB y en bachilleratos tecnológicos dentro de Solymar Norte que declaran tanto una diferencia a nivel económico como de disciplina y de conocimiento entre ellos. Según los docentes los alumnos de los Bachilleratos Tecnológicos son menos problemáticos, tienen un mejor rendimiento y provienen de contextos familiares menos conflictivos que los alumnos del FPB.

Este hecho se observa como algo positivo para el funcionamiento del FPB desde la mirada del director y de los docentes y al igual que en el informe PISA 2009 se sugiere que la convivencia de sectores desfavorecidos con sectores favorecidos socio económicamente determinarían un nivel sociocultural del centro favorable para aquellos de orígenes más humildes, efecto denominado en el Informe PISA como: "efecto compañero". Al mismo tiempo, si se tiene en cuenta que según el informe PISA 2009 las grandes diferencias de rendimientos alcanzados en nuestro país se derivan en mayor medida de diferencias sociales entre los centros educativos que de diferencias individuales "el efecto compañero" estaría determinando en gran medida los desempeños individuales. Evaluando como algo positivo la convivencia diferentes juventudes, el director Daniel Pollo sugiere:

"... el FPB es de UTU, ¿no?, vemos eso lo que son características diferentes de chiquilines. Si los chiquilines son todos iguales, no hay ni A ni B, son todos iguales, la convivencia es que se está dando con chiquilines que están haciendo el BT, el bachillerato tecnológico, de la educación media tecnológica en lo que vendría a ser cuarto, quinto y sexto, acá es primero, segundo

y tercero, con chiquilines del FPB, y eso también, es muy importante para la parte de convivencia social, del lenguaje de cada uno que le va transmitiendo al otro, eso es importantísimo” (D).

Limitaciones del plan.

En primer lugar, el hecho de que se exija tener quince años para el ingreso resulta ser para algunos docentes una medida inadecuada:

“lástima que se necesite deserción del Ciclo Básico para que pueda funcionar el FPB, es como que vos necesitas que pase algo malo para que te pase algo bueno, necesitas que haya deserción para que pueda funcionar el FPB a mi me parece que se tendría que dar la posibilidad a los chiquilines de que una vez que salgan de la escuela puedan ingresar al FPB y no esperar que sea solamente el Ciclo Básico, que no sea la única elección a la salida de la escuela, que tengan otra opción ellos, porque sino ellos salen a los 12 años de la escuela y esperan 3 años que están en ciclo básico están en la cuerda floja ahí para después darse cuenta que no es lo de ellos y después recién ahí se vuelcan al FPB” (P4m).

Algunos jóvenes declaran haber querido estudiar lo que hoy están estudiando en el F.P.B. años atrás, pero no poder ingresar en su momento por no tener los quince años requeridos por el centro. Por esta razón ingresan al liceo sin entender bien para qué y sin tener interés por los temas del curso lo que termina en repetición y deserción. Esto puede verse en que las razones que declaran como causantes de un mal rendimiento en el liceo no aluden a que les parezca difícil sino a que no les gusta. Asimismo el director crítico a la educación como “netamente generalista”, dado que en la zona desde el puente de Carrasco hasta el puente de Pando hay 12 escuelas, 7 liceos y una sola UTU. Según su experiencia, dado que él también se dedicó a la enseñanza técnica, ésta aun se encuentra desvalorizada en nuestro país, lo cual puede verse en la escasa oferta educativa con orientación técnica presente en la zona. En palabras del director:

“Yo digo que lo que se da en el liceo es una forma de educar a nivel de una educación general, que está bien para aquellos que lo quieren seguir. Pero hay otras formas también de educar, por ejemplo la educación técnica hay muchos de nosotros, me incluyo, soy de educación técnica que en realidad no me gusta seguir para medicina, arquitectura o para ser abogado, no nos interesa. Porque así lo vivimos cada uno de nosotros. Pero por ahí si nos interesa seguir un buen técnico en mecánica como en mi caso por ejemplo, o ser un buen tecnólogo en lo que son la parte agraria, o simplemente ser electricista y trabajar como electricista, por eso creo que la perspectiva de cada ser humano se la tendría que brindar la educación que cada uno de nosotros queremos y muchos de estos chicos del FPB lo que no han tenido es la oportunidad de tener lo que ellos quieren, la educación que ellos quieren (...) el problema es cuando mezclamos todo y queremos tener un solo contenido de algo, cuando tú entre los 12 y 14 años de chiquito te pregunta que es lo que querés ser, esto también es una inclinación profesional hacia el otro, ahí creo es donde está fallando el ciclo básico, se está buscando un solo contenido, un solo formato de estudiantes, una sola forma de estudiantes, y ese es el que vale y no vale otro, y para mí hay otra forma de formato de estudiante” (D)

En el mismo sentido otra estudiante describe que tuvo que esperar para cumplir los 15 años cuando ya desde los 13 quería ingresar al FPB:

“Fue así, yo me vine a anotar cuando Sali de la escuela, me dijeron que no me podía anotar porque era menor, porque tenía 13 años. Pero me dijeron que después de que cumpliera los 15 tenía un curso en el empalme, en la escuela Nicolich, que podía ser porque hacer, que era con ciclo

básico no sé que no se cuanto y ahí fue que me enteré. Entonces tuve que esperar a cumplir los quince para poder anotarme (E5f)

En segundo lugar, los docentes mencionaron que del FPB no salen preparados para trabajar sino que necesitarían seguir estudiando, pero al mismo tiempo sugieren que muchos no salen preparados del FPB para estudiar en un bachillerato de secundaria o en un bachillerato tecnológico:

“Tienen que seguir estudiando ellos. Tienen que hacer un MP o un curso técnico de capilar o lo que fuera, pero no pueden... el FPB no les permite nada, es un curso que tiene una duración de 3 años que les permite continuar estudiando, no tienen una titulación, salen como si fueran ayudantes de... pero en realidad... Yo que tengo una peluquería propia si tuviera que tomar un alumno del FPB no te lo tomo porque considero que no está capacitado (...) no es como que vos tomaras un MP o un tercero de liceo que hay cosas que ya están, los gurises son medio revoltosos cuando entran pero después se ubican en su lugar y dicen no... Esto acá es de todos los días, pasá, sentate bien, sentate derecho” (P3f).

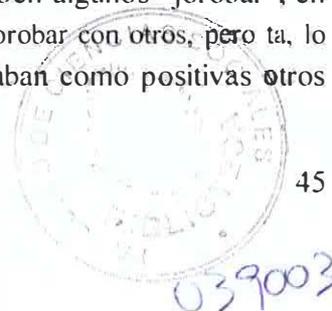
Si pensamos que el FPB logra que los jóvenes se interesen por seguir estudiando como es el caso de dos entrevistados que querían continuar estudiando, uno administración de empresas y el otro periodismo, el problema sería que no egresaran del FPB con los conocimientos suficientes como para enfrentar un nivel superior. En este caso se enfrentarían nuevamente a fracasos educativos y volverían a desmotivarse por el estudio.

La falta de recursos humanos que declaran los docentes se presenta en torno a los profesionales de lo social, ya que se requerirían más educadores sociales y psicólogos para trabajar en forma más profunda en la parte social de los jóvenes. La falta de recursos materiales se percibe sobretudo en los talleres donde a veces no tienen los elementos necesarios para las prácticas. Los dos profesores de taller entrevistados notaban esa carencia, por lo que puede pensarse que en los demás talleres también exista. Esta escasez en los recursos materiales limita algunas veces la posibilidad de elaborar productos gastronómicos en el caso de gastronomía o de crear circuitos en el caso de electricidad, lo cual resulta ser una limitante si tenemos en cuenta que el entusiasmo de los jóvenes se basa en esas prácticas.

Desde la perspectiva de los jóvenes el inconveniente mayor que perciben son los problemas de conducta de sus compañeros. Los ruidos molestos en el salón distorsionan la clase y hace, según los entrevistados, difícil escuchar al profesor y concentrarse: “Y si porque te podes imaginar que si yo te estoy hablando a vos y atrás todo el mundo está gritando, golpeando las mesas y otro con la música prendida no escuchas nada, aunque te sientes cerca no escuchas nada, entonces ta, es medio difícil” (E5f). Los alumnos atribuyen la responsabilidad a los docentes, que según ellos deberían poner más límites:

“los profesores, al menos las teóricas los gurises hacen lo que quieren, los profesores están explicando y ellos hacen bochinche y no te dejan escuchar nada, yo para mí los profesores tendrían que ser un poquito más rectos o por lo menos asustarlos un poco más con una suspensión o algo pero no lo hacen, lo único que hacen es darle la vuelta a la cara y seguir tratando de explicar pero no le hacen corte” (E5f)

Estas declaraciones concuerdan con la normalidad con la que perciben algunos “jorobar”, en la clase: “Y, le presto atención al profesor y como cualquier alumno jorobar con otros, pero ta, lo normal”. (E8m). Al mismo tiempo las libertades que algunos valoraban como positivas otros



las valoran negativamente como el caso de la permisión de fumar dentro de la institución. El director, en el mismo sentido, percibe la necesidad de sociabilizar a los jóvenes del FPB pero como un paso previo a que se dicten clases:

“La forma de tratarse entre ellos como que estuvieran en el barrio, es la misma forma de como ellos se conducen dentro de la institución. Yo creo que para eso, hay que cambiar previamente al dar los contenidos, todos los contenidos educativos que hay que darle como matemática, idioma español, todo antes de los contenidos habría que hacer un proceso de sociabilización. De cómo situarse dentro de un centro educativo, por ejemplo, o como situarse, con los compañeros o con los docentes, o con los administrativos, con todos los que están en el centro. Eso creo que es lo que le falta al FPB. Por lo menos dos semanas trabajar en una formación de grupo, o formación de equipo, no es lo mismo pero es lo que podría decirse conducirse. Formación de grupo, es poderlo agrupar y ver que cada uno pueda tener su forma de hablar más correcta, su forma de expresarse y eso ayuda mucho luego a la parte de lo cognitivo” (D).

Otra solución que propone el director es diferenciar las poblaciones según sus objetivos, por un lado a la gente adulta que viene buscando un aprendizaje en lo profesional y que en términos de sociabilización no tienen carencias, por otro aquellos jóvenes que vienen obligados por los padres y no tienen interés en lo que están estudiando, y por último aquellos que se dieron cuenta que necesitan estudiar para encontrar un trabajo y vuelven a recuperar el tiempo perdido. Por último el director sugiere que hace falta hacer un seguimiento del joven que deserta del FPB así como del que egresa, al mismo tiempo que hacen falta evaluaciones periódicas de cómo está funcionando el FPB.

VIII CONCLUSIONES

A partir del análisis expuesto puede sugerirse que en el estado actual de la educación en nuestro país donde las tasas de no matriculación y de deserción a nivel de secundaria son problemáticas, la propuesta FPB cumple un papel fundamental dado que logra ser una propuesta atractiva para jóvenes que desertaron o no se inscribieron en la enseñanza media. De este modo, se constituye como una política que logra incluir en el año 2011 a 6300 jóvenes que formaban parte, en su mayoría, de la población “ni-ni”.

Esta propuesta logra incidir en las expectativas de los jóvenes con el fin de alcanzar una efectiva inclusión social a través de la motivación por el aprendizaje y por el desempeño de un oficio. Asimismo, esta propuesta se orienta hacia una educación integral donde la práctica y la teoría se constituyan como conocimientos válidos y necesarios para el desarrollo de las potencialidades humanas. Sin bien al egresar los jóvenes se encuentran habilitados desde un aspecto formal a ingresar a estudios superiores y a trabajar como ayudantes en la orientación cursada, desde las perspectivas de algunos docentes no tienen los conocimientos necesarios para desempeñarse en un trabajo de este tipo ni para cursar un bachillerato. Es necesario profundizar el análisis al respecto, dado que si esta percepción se comprobara se correría el riesgo de que los jóvenes vuelvan a experimentar fracasos educativos y/o laborales donde la inclusión social alcanzada se vuelva frágil y probablemente se los empuje a formar parte nuevamente de una población vulnerable como son los “ni-ni”.

Al mismo tiempo, debe tenerse en cuenta que es una política de reinserción educativa pero que no pretende constituirse como una elección para quienes salen de la escuela, debe analizarse si los jóvenes que esperan a cumplir los quince años para ingresar tienen acceso a otras posibilidades de enseñanza técnica, de lo contrario sería necesario aumentar este tipo de oferta educativa, ya que por lo visto esta situación lleva al retraso de las trayectorias educativas de muchos jóvenes. Para esto es necesario resignificar la enseñanza técnica en nuestro país que aún en día sigue siendo devaluada, mientras que la educación general se impone como modelo cuando en la práctica no colma las expectativas de muchos jóvenes que terminan desertando del sistema educativo.

Por otro lado, a partir del análisis expuesto surgen elementos que sugieren que debería repensarse la oferta educativa de secundaria que no logra mantener el interés por el aprendizaje en algunos jóvenes, además de que no les permite proyectarse a futuro a nivel educativo o laboral a quienes no pretenden realizar estudios universitarios.

En esta necesidad de reforma educativa la experiencia del FPB ofrece elementos metodológicos innovadores que se evalúan como positivos por parte de los docentes, alumnos y director del centro estudiado.

En primer lugar, un vínculo más personalizado entre el docente y el alumno, sumado al rol del educador emergen en esta investigación como elementos claves para que los jóvenes continúen motivados por el aprendizaje, además que permite incidir en su socialización, de modo que con el transcurso de los jóvenes por el FPB adquieren modos de relacionarse basados en el respeto además de una actitud responsable que los ayudara en su desempeño

como trabajadores. Al mismo tiempo puede verse que la aplicabilidad de los conocimientos abstractos resulta un mecanismo útil de aprendizaje para los jóvenes que ingresan al FPB, ya que les resulta más accesible e interesante aprender de este modo.

Por último, es notoria la necesidad de realizar modificaciones a la propuesta FPB en lo que refiere a las medidas de adaptación de los jóvenes al centro, dados los problemas de conducta y de aumentar algunos recursos necesarios para el buen funcionamiento del plan. Al mismo tiempo que se deben buscar nuevas formas de vincularse con las familias dado que este papel, en la educación de estos jóvenes, resulta clave. Por un lado la familia y la situación socio-económica del joven se presentan como dos variables que explican su trayectoria educativa desde el punto de vista de la teoría de la reproducción, pero al mismo tiempo el apoyo o la exigencia (dependiendo del caso) de la familia a seguir estudiando, se presenta como uno de los motivos fundamentales que llevan al joven a inscribirse en el FPB. Es necesario aclarar, sin embargo, que en todo caso, la influencia de la familia no es determinista, dado que se presentan casos de jóvenes de familia desfavorecida que pretenden seguir estudiando y jóvenes de años anteriores que efectivamente lo han logrado, por lo que los proyectos a futuro del joven, su voluntad de concretarlos y las políticas educativas integrales como el plan FPB resultan claves para que cada vez más jóvenes de todas las clases sociales accedan a un recurso tan esencial como es la educación.

IX BIBLIOGRAFÍA

- Charlot, Bernard (2007): *"la relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización"*. Montevideo, ed.: Trilce
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1980): *"La escuela capitalista"*. México, Ed. Siglo XXI
- Bernstein, Basil (1988): *"Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas"*. Madrid, ed.: Akal.
- Bernstein, Basil (1993): *"La estructura del discurso pedagógico"*. Madrid, ed.: Morata
- Bonapelch, Soledad (2010): *"escuelas eficaces"*. Presentación, inédito.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C., (2001) *"La reproducción"*, Madrid, Editorial Popular.
- Bourdieu Pierre (1998): *"Capital cultural, escuela y espacio social"*. México. Editorial Siglo XXI.
- Carr, Wilfred (1999): *"Una teoría para la educación:hacia una investigación educativa crítica"*. Madrid,ed.: Morata
- Espinoza. Mario. Ooijens, Jan. Tampe Brike, Alfredo. (2000): *"Educación para el trabajo en áreas rurales de bajos ingresos"*. Montevideo, ed.: Cintefor.
- Fernández, Tabaré (2010): *"desigualdad social y elecciones educacionales: Raymond Boudon"*. Presentación inédita.
- Fernández, Tabaré. Boado, Marcelo. Bucheli, Marisa. Cardozo, Santiago. Csacuberta, Carlos. Custodio, Lorena. Pereda, Cecilia. Verocai, Ana. (2010): *"La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas"*. Colección Artículo 2. Montevideo, Uruguay. Universidad de la Republica.
- Fernández, Tabaré (2009): *"Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la educación superior de Uruguay"*. En: Revista de la Educación Superior. Vol. XXXVIII (4), No. 152. Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR.
- Filardo, V. Cabrera, M, Aguiar, S (2009): Informe de la ENAJ, Infamilia.
- Marrero, Adriana (2008): *"El Bachillerato Uruguayo"*. Montevideo, ed.: Tradinco.
- OCDE (2011): *"Informe PISA 2009"*: superación del entorno social. VOLUMEN II. España, Ed. Santillana.
- Pereira, Gustavo (2007): *"Preferencias adaptativas: un desafío para el diseño de políticas sociales."* En Revista de Filosofía Moral y Política. N° 36. Montevideo, Universidad de la Republica.
- Sharp, Rachel (1980): *"Conocimiento, ideología y política educativa"*. Madrid, Ediciones Akal.

- Willis, P., (1999) "Notas sobre cultura común. Hacia una política cultura para la estética terrena" en ArXius, Revista del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia, N°3
- **Otras fuentes:**
 - <http://www.licentiare.cl/2012/12/la-teoria-fundamentada-en-la.html>: Última consulta: JULIO 2013
 - <http://ejesprimaria.blogcindario.com>: Última consulta: JULIO 2013
 - <http://www.ces.edu.uy>: Última consulta: JULIO 2013
 - [/www.infamilia.gub.uy](http://www.infamilia.gub.uy): Última consulta: JULIO 2013
 - www.mides.gub.uy: Última consulta: JULIO 2013
 - www.utu.edu.uy: Última consulta: JULIO 2013
 - <http://www.mecd.gob.es>: Última consulta: JULIO 2013
 - www.anep.edu.uy: Última consulta: JULIO 2013