



Universidad de la República
Facultad de Psicología

Tesis para optar al título de Magister en Psicología y Educación

Título:

Análisis de una experiencia educativa en el marco de los Centros Educativos de Capacitación y Producción: una mirada al vínculo educativo.

Autora: Alicia Aguite Ochogaray

Tutor: Dalton Rodríguez Acosta

Directora Académica: Mabel Ruíz Barbot

Montevideo – Uruguay

Diciembre, 2018

Página de Aprobación

FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UDELAR

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:

Título: *Análisis de una experiencia educativa en el marco de los Centros Educativos de Capacitación y Producción: una mirada al vínculo educativo.*

Autora: Alicia Agüete Ochogaray

Director de Tesis: Dalton Rodríguez Acosta

Maestría en Psicología y Educación

Puntaje

.....

Tribunal

Profesor.....

(Nombre y firma).

Profesor.....

(Nombre y firma)

Profesor.....

(Nombre y firma)

Fecha:.....

Dedicatoria

*A quienes persisten a pesar de las dificultades,
sabiendo que cada día representa una oportunidad.*

A Romina y Catalina, pequeños-grandes afectos de mi vida.

Agradecimientos

Agradezco a quienes a lo largo de mi trayectoria educativa, en las diferentes etapas de mi vida, han confiado y me han impulsado para continuar con mis búsquedas, transformándose en referentes de mis recorridos profesionales.

A Jorge mi compañero de vida, por apoyarme en todos los momentos y en especial en esta etapa, que ha demandado mucho de mi tiempo y dedicación.

A las compañeras de Maestría por la buena energía y el apoyo que supieron ofrecer cuando el camino se tornaba arduo. Especialmente gracias a Jessica, Mary y Lucrecia por el tiempo dedicado al intercambio de múltiples lecturas.

A las/os compañeras/os de trabajo de diferentes momentos, que con gestos y palabras han aportado para que continúe avanzando en este camino. Principalmente gracias a Adriana, Estefanía, Alejandra y Carolina por el afecto, la confianza y aliento constante.

A los colegas y compañeros/as de diferentes ámbitos, que han compartido sus experiencia y conocimientos teóricos, aportando a la reflexión y al desarrollo de este trabajo.

A Eliana por ayudarme a pensar con sus valiosos aportes.

A las amigas de siempre por estar, sostener y aceptar la postergación de los encuentros. Especialmente a Mariana por acompañar en cada momento.

A CECAP, las/os estudiantes y docentes, por la apertura y generosidad con la que me recibieron, compartiendo sus experiencias y sentires. Sin su disponibilidad, no hubiese sido posible este trabajo.

A Dalton y Mabela por acompañar y orientar, cada uno/a desde su lugar y saber.

A los múltiples encuentros y desencuentros favorecedores de vínculos significativos, que me permiten confiar, crecer y transformarme, mostrando que el recorrido siempre es con otros.

Resumen

La presente Tesis realiza un análisis de las trayectorias y los vínculos educativos que se producen entre los/as estudiantes y sus educadores/as referentes durante el primer semestre de su tránsito por los Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP). El trabajo de campo se realiza durante la primera mitad del año 2017, en un centro de la zona metropolitana de Montevideo, Uruguay.

La elección del centro se debe a elementos como la accesibilidad geográfica y considera la relevancia de no contar con vínculo previo por parte de quien desarrolla la investigación. Así se procura mantener una distancia óptima, ya que quién investiga tiene inserción laboral en otro centro de estas características.

Desde la perspectiva de la Psicología Comunitaria y el Psicoanálisis Vincular, se desarrolla un estudio exploratorio – descriptivo con la finalidad de abordar un tema poco conocido. A partir de un diseño metodológico cualitativo, se realizó un estudio de caso instrumental, para conocer en profundidad un caso particular. Para ello se empleó una batería de herramientas, que comprendió entrevistas en profundidad al equipo docente, entrevistas grupales a estudiantes, observación participante y análisis documental.

Como parte de los hallazgos se identifica la heterogeneidad en las trayectorias que desarrollan los/as estudiantes, que se divide en tres categorías. Se encuentran adolescentes y jóvenes que completan los cuatro semestres de la propuesta, otros/as que cursan uno o dos semestres y egresan a la educación formal y hay quienes sostienen la asistencia por un período acotado. Se destaca que algunos/as estudiantes identifican procesos de aprendizajes sociales y curriculares valiosos, en tanto otros/as visualizan que la propuesta representa un repaso de contenidos escolares.

Para los/as adolescentes y jóvenes CECAP ofrece un espacio para el encuentro y el disfrute con pares. Y aunque la propuesta se encausa a que los vínculos más estrechos se establezcan con los/as referentes educativos/as, los/as estudiantes perciben que todos/as los/as docentes les proporcionan acompañamiento y sostén.

Palabras Clave

Adolescentes - jóvenes – trayectorias educativas – vínculos educativos - CECAP

Abstract

This thesis analyses the paths of students and the educational bonds that are established between them and their referent teachers during the first semester of their stay in Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP)¹. Field work takes place during the first half of the year 2017, in a center located in the urban area of Montevideo, Uruguay.

The choice of centre has been made taking into account elements such as geographical access. The lack of bond between the researcher and the center has also been defining for this selection. It was aimed at pursuing an optimal distance, as the researcher works in another center with similar characteristics.

From the perspective of Communal Psychology and Relational Psychoanalysis, an exploratory-descriptive study that aims at approaching this little known subject matter is developed. Using a qualitative methodological design, an instrumental case study has been produced to get a deep understanding of a particular case. To do this, a set of tools has been used, involving in-depth interviews to teacher teams, group interviews to students, participant observation and analysis of documents.

Among the findings, heterogeneity of the paths that the students follow has been identified. These paths have been classified into three categories: one involving teenagers and young adults who complete their studies in the four semesters that the proposal entails, another one involving those who attend one or two semesters and graduate to enroll in formal education proposals, and a third category that involves those who attend this educational offer only for a limited period. It is important to notice that some students identify valuable curricular and social learning, while some others see this proposal as a revision of Primary school contents.

For these teenagers and young adults, CECAP offers a place for reunion and enjoyment with peers. And even though this educational proposal aims at establishing closer bonds between students and educational referents, the students feel that all teachers give them accompaniment and support.

Key words

Teenagers - young adults - educational paths - educational bonds - CECAP

¹ Educational Centres of Training and Production.

Índice

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Resumen	4
Abstract.....	5
Lista de abreviaturas.....	10
Introducción.....	11
Capítulo 1 - Fundamentación y Antecedentes.....	13
1.1. Fundamentación	13
1.2. Antecedentes	20
1.2.1. Investigaciones Nacionales	20
2.2.2. Investigaciones Internacionales.....	21
Capítulo 2	24
2.1. Problema de investigación.....	24
2.2. Objetivos y preguntas de la investigación	26
2.2.1. Objetivo General.....	26
2.2.2. Objetivos Específicos.....	26
2.3 . Preguntas de investigación	27
2.4. Hipótesis.....	27
Capítulo 3 - Marco Teórico	28
3.1. Adolescentes y jóvenes	28
3.1.1. Adolescencias	28
3.1.2. Juventudes	29
3.2. Trayectorias educativas.....	30
3.2.1. Trayectorias educativas posibles	31
3.2.2. Trayectorias educativas en formatos alternativos.....	32
3.3. Participación	33
3.3.1. La participación como derecho.....	33
3.3.2. Las instituciones y la participación	34
3.3.3. Participación y procesos de aprendizaje.....	34
3.4. Inclusión	36
3.4.1. Inclusión y derecho a la educación	37
3.4.2. Permanencia en el sistema educativo	38

3.5. Vínculos.....	39
3.5.1. Vínculo como encuentro significativo.....	40
3.5.2 El vínculo educativo.....	42
Capítulo 4 - Diseño Metodológico.....	44
4.1. Elección de la metodología	44
4.2. En relación a la muestra	45
4.3. Tipo de Investigación	46
4.4. Herramientas para recabar datos.....	47
4.5.1. Observación participante.....	47
4.5.2. Entrevista en profundidad.....	48
4.5.3. Entrevista Grupal.....	49
4.5.4. Análisis documental	50
4.6. Metodología para el análisis de datos.....	51
Análisis de contenido	51
4.7. Triangulación de datos.....	52
4.8. Consideraciones éticas.....	52
Capítulo 5 – Análisis.....	54
Objetivo 1.	55
La participación en la propuesta.....	55
La cotidianidad en el centro educativo	55
Aprender haciendo	56
Flexibilidad y adaptación del encuadre a los intereses.....	60
Buceando en su interior.....	61
Las trayectorias educativas en CECAP.....	63
La opción por CECAP.....	63
Conociendo las trayectorias reales	66
Valoración y evaluación de los procesos	70
En relación a la educación formal	73
Brechas entre el mundo adulto y el mundo adolescente	77
Objetivo 2.	78
Los vínculos que construyen los/as adolescentes y jóvenes con sus pares.....	78
El disfrute de estar juntos.....	78
Diversos momentos y encuentros	80
El otro que encarna la diferencia.....	83

Los vínculos entre los/as adolescentes y jóvenes con sus educadores/as referentes.....	86
Vínculos como encuentros significativos.....	86
Especificidades en el vínculo con el/la educador/a referente.....	89
Intervenciones para regular las diferencias.....	90
La necesidad de diferenciarse del mundo adulto.....	91
Objetivo 3.	92
La inclusión educativa.....	93
La centralidad de los/as adolescentes y jóvenes en la propuesta.....	93
Un lugar para aprender desde la diversidad.....	93
Garantizar el derecho a la educación para todos.....	95
Las trayectorias educativas y su relación con las experiencias vinculares.....	99
Experiencias vinculares que acompañan las trayectorias educativas.....	99
Encuentros significativos.....	101
Diferentes mirada sobre las trayectorias educativas.....	102
Capítulo 6 – Hallazgos de la investigación.....	104
La opción por CECAP tiene diferentes aristas.....	104
CECAP como un repaso de los contenidos abordados en la Escuela.....	105
Encuentros significativos.....	106
En busca de una inserción laboral.....	107
Género y trabajo.....	108
Contexto en que se desarrolla la propuesta.....	109
Capítulo 7 – Conclusiones.....	111
Objetivo 1.	111
Objetivo 2.	113
Objetivo 3.	115
Reflexiones en torno a la implicación.....	116
Líneas de análisis para continuar pensando.....	117
Algunas reflexiones finales.....	118
Referencias Bibliográficas.....	120
Anexos.....	126
1. Guía para la entrevista en profundidad.....	126
2. Guía para la Observación Grupal.....	127
3. Guía para la Entrevista Grupal.....	129
4. Pauta para el análisis de documentos.....	130

Pautas para la transcripción de las entrevistas	131
Notas de información. Consentimientos y Asentimientos informados.	133
Nota de información para Participantes de Investigación. Educadores/as – Coordinador/a.	133
Consentimiento Informado para Participantes de Investigación. Educadores/as – Coordinador/a.	134
Nota de Información para Participantes de Investigación. Estudiantes.....	135
Asentimiento Informado para Participantes de Investigación. Estudiantes.....	136
Nota de Información Representantes legales de él/ la estudiante participante en la investigación.....	137
Consentimiento Informado Representantes legales de él/ la estudiante participante en la investigación.....	138

Lista de abreviaturas

Abreviaturas frecuentes

CECAP: Centros Educativos de Capacitación y Producción

Ef: Educación formal

Enf: Educación no formal

En relación al trabajo de campo

E: Entrevista

O: Observación

I: Investigadora

Est. Estudiante

T: Tallerista

Ref. Referente.

F: Frase

Siglas generales

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

CINTERFOR: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional

ENAJ: Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud

FPB: Formación Profesional Básica

INE: Instituto Nacional de Estadística

INEEd: Instituto Nacional de Evaluación de la Educación

INJU: Instituto Nacional de la Juventud

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

OIT: Organización Internacional del Trabajo

PAC: Programa Aulas Comunitarias

PNET: Programa Nacional de Educación y Trabajo

SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia

Introducción

Esta Tesis se enmarca desde una perspectiva del Psicoanálisis Vincular y la Psicología Comunitaria, a partir de la cual se expone el análisis de las trayectorias educativas y los vínculos que se producen entre los/as estudiantes y con los/as educadores/as referentes en el primer semestre de los Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP).

El presente trabajo se estructura en siete capítulos, en el primero se presenta la fundamentación y los antecedentes. En la fundamentación se introduce el tema y se realiza un recorrido por la escolarización de niños/as, adolescentes y jóvenes en el país y el continente, para ofrecer una contextualización que permita ilustrar acerca de las trayectorias educativas en la actualidad y desde una perspectiva histórica. Dando cuenta además, de algunas situaciones que favorecen o perjudican el desarrollo de las trayectorias. También se comparten los antecedentes nacionales e internacionales vinculados con el tema.

En el segundo capítulo se expone el problema de investigación, surgiendo que el acceso y la continuidad educativa de los/as adolescentes de sectores vulnerados del interior del país son los más afectados. Aquí se visualiza el potencial para favorecer la continuidad educativa de las propuestas de educación no formal como la que ofrecen los CECAP. Por medio de centros de pequeña escala, se brindan opciones que posibilitan la construcción de vínculos significativos. También se presentan los objetivos y preguntas que orientan la investigación, así como las hipótesis que subyacen a la misma.

En el capítulo tres, se comparte el marco teórico desde la perspectiva de la Psicología Comunitaria y el Psicoanálisis Vincular, que orienta todo el proceso de la investigación. En este apartado se despliegan los conceptos de adolescentes y jóvenes, desde una punto de vista de complejidad y pluralidad; trayectorias educativas, participación e inclusión educativa y los vínculos como encuentros significativos, que cobran especificidades en el ámbito de la educación.

En el capítulo cuatro, se comparte el diseño metodológico, que es de tipo cualitativo e implica un estudio exploratorio - descriptivo. Se realiza un estudio de caso instrumental, en el que se emplean diversas herramientas para recabar los datos; las mismas son observación participante de la propuesta, entrevistas en profundidad a los/as docentes del centro, entrevistas grupales a los/as adolescentes y jóvenes y análisis documental. Se expone también la metodología para efectuar el análisis, que consiste en el análisis de contenido y comprende la triangulación de datos. Se exponen además las consideraciones éticas que orientan todo el proceso.

En el capítulo cinco, se desarrolla el análisis de la investigación desde cuatro categorías, que se despliegan a partir de los tres objetivos específicos que fueron propuestos. Las mismas son: las trayectorias educativas que realizan los/as estudiantes en el primer semestre de CECAP, los vínculos que se producen entre pares y de ellos/as con los/as educadores/as, la inclusión educativa que promueve el centro y la participación que se produce en la propuesta.

En el capítulo seis, se comparten los hallazgos que comprenden los datos más relevantes que se desplegaron en el análisis y que responden a los objetivos y preguntas que guiaron la investigación. Asimismo, se da cuenta de las novedades que surgieron en el encuentro con la comunidad educativa y como tales exceden los objetivos que orientaron el proceso, ampliando y enriqueciendo la mirada.

Finalmente en el capítulo siete, se presentan las conclusiones, dando cuenta de las trayectorias que realizan los/as estudiantes que asisten al primer semestre de CECAP; analizando a su vez la relación que dichas trayectorias tienen con los vínculos educativos que se construyen entre pares y con los/as educadores/as. Aquí se genera un espacio para reflexionar en torno a la implicación de la investigadora y se comparten algunas líneas posibles para futuras investigaciones. Por último, se incluyen las reflexiones que dan cierre al trabajo.

Capítulo 1 - Fundamentación y Antecedentes

1.1. Fundamentación

Este estudio pretende abordar el tema del vínculo y la continuidad educativa analizando la relación que pueda producirse entre ambos aspectos. Para ello se considera a los/as estudiantes y educadores de un primer semestre de los Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP).

Históricamente con la ampliación de la escolarización, sucede que muchos/as niños/as y adolescentes no ingresan a las escuelas, no logran permanecer en ellas o aprender en los tiempos y formas esperados. Este fenómeno en el Siglo XX se denominó “fracaso escolar masivo” y desde esa perspectiva se señalaba al sujeto como responsable de esa situación. Dicho enfoque producía la segregación de algunos/as niños/as y adolescentes, siendo etiquetados según se entendiera que podían o no aprender. En la década del 80, de la mano del retorno de los gobiernos democráticos en muchos países de Latinoamérica, la reflexión transitó entorno a la desigualdad social como productora de desigualdad educativa. Esto dio lugar a la formulación de políticas sociales y educativas capaces de dar respuesta y compensación ante la desigualdad (Terigi, 2009).

De igual manera la masificación del estudiantado y el estancamiento de los programas, son problemas que algunos países enfrentan y que se les dificulta resolver desde el punto de vista financiero y de organización. Cada vez es mayor la demanda de formación diversificada, de trayectorias posibles, lo cual implica validar las experiencias y talentos, incorporándolos a la formación, para garantizar una capacitación que ofrezca multiplicidad de herramientas. Esto requiere mejorar las posibilidades de acceso territorial, favoreciendo la igualdad de oportunidades y la descentralización de las propuestas (Delors et al., 1996).

En este sentido, haciendo foco en los sistemas educativos de América Latina, se entiende que los mismos deben favorecer las oportunidades sociales y la libertad, para que los sujetos puedan diagramar sus trayectorias, desarrollar sus habilidades y su potencial. Las políticas educativas deberán promover la inclusión, el desarrollo y el vínculo transformador. Esto se logra brindando los apoyos educativos, económicos y afectivos necesarios para la continuidad. Cuando las políticas son inclusivas, permiten obtener mejores condiciones de vida, fortaleciendo a los sujetos y la trama social. (Reimers, 2002).

Visualizando la situación de la educación en términos globales, los estudios del Instituto de Estadística de la Unesco (IEU), indican que 263 millones de niños/as, adolescentes y jóvenes no están escolarizados. Entre ellos 61 millones de niños/as en edad de asistir a Enseñanza Primaria. También se encuentra 60 millones de adolescentes en edad de cursar

al primer ciclo de Secundaria y 142 millones de jóvenes en edad de asistir al segundo ciclo de Enseñanza Secundaria, que no están vinculados a la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

Al observar las trayectorias escolares, se puede encontrar un elevado porcentaje de estudiantes en un nivel de educación inferior, al esperado para la edad. Este es un factor importante que incide en el abandono escolar, principalmente en Educación Secundaria. El rezago por lo general tiene que ver con el ingreso tardío a la Escuela y la repetición de cursos. Se encuentran porcentajes de repetición en la Educación Secundaria del 3,9 %, con cifras que se elevan al 8,9 % en América Latina y el Caribe. En cuanto a la culminación del primer ciclo de Enseñanza Secundaria es del 27% en los países de bajos ingresos, representa el 68% en los de ingreso medio bajo y del 79% en aquellos de ingreso medio alto. En los países de ingreso medio bajo, solo la mitad de los/as adolescentes más pobres terminan el primer ciclo de Secundaria, en relación al 88% que logran los más ricos (UNESCO, 2017).

Cuando se considera la relación entre los ingresos de los países y la culminación de la Enseñanza Secundaria, se encuentra un marcado desfase. En los países de ingresos más bajos solo un 14% logra culminar los estudios secundarios, un 38% en los de ingreso medio, un 43% en los de ingreso medio alto y un 84% en los de ingresos altos. Solo el 1% de las jóvenes más pobres, en los países de bajos ingresos terminan el segundo ciclo de Secundaria (UNESCO, 2017).

Considerando la situación de Latinoamérica en el año 2000, el 80,2% de las/os adolescentes de 12 a 17 años de edad estaban escolarizadas/os. En el año 2013, este porcentaje alcanzó el 85,3. En tanto entre los/as adolescentes de 15 a 17 años la vinculación educativa descendía al 76,6%. Considerando la tasa de escolarización de los adolescentes de entre 12 y 14 años se observa un incremento destacado en países como Bolivia, Costa Rica, Ecuador y Paraguay, donde el crecimiento fue pronunciado en el período 2000 - 2013. Al considerar la franja de 15 a 17 años, el caso de Chile destaca con el 92.1 % de escolarización, frente a países como Honduras y Guatemala dónde solo alcanzan alrededor del 50% (Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina, 2015).

En las Encuestas de Hogares realizadas en seis países de la América Latina: Bolivia, Chile, Panamá, Costa Rica, Nicaragua y Paraguay, las familias encuestadas plantean que los motivos como el desinterés y el desaliento resultan claves para el abandono de los estudios de los/as adolescentes en los primeros años de esa etapa. En el caso de los/as adolescentes mayores, a los motivos anteriores se les agrega la participación en el mundo del trabajo, el inicio de la maternidad o paternidad y la realización de las tareas domésticas

que ello conlleva. Entre los varones se destacan los motivos laborales y entre las mujeres la maternidad o necesidad de ocuparse de tareas domésticas. El estudio también destaca que se ha incrementado la proporción de adolescentes de sectores socioeconómicos medios, que no asisten a un centro educativo (SITEAL, 2013).

Si bien los/as jóvenes de América Latina han mejorado el nivel de escolaridad, la transición hacia el mercado de trabajo se realiza a un ritmo lento. De este modo la proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan, ha disminuido muy poco. Según el Portal de Empleo de la OIT, el porcentaje de jóvenes que no estudian ni trabajan ha pasado del 21,10% en 2005 al 19,39% en 2015 (Organización Internacional del Trabajo - Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, 2017).

Al contemplar la situación de Uruguay se establece que la educación es un derecho humano fundamental, y que el Estado garantizará y promoverá la misma para todos los ciudadanos, durante toda la vida, así como la igualdad de oportunidades y la inclusión social. Allí se establece la obligatoriedad de la educación a partir de los 4 años y hasta el último ciclo de Educación Media. La Ley menciona que el sujeto participará en forma activa de este proceso, como forma de garantizar su formación ciudadana y el desarrollo de la autonomía. (Ley General de Educación N° 18437, 2008)

Asimismo, si bien la cantidad de estudiantes que asisten al sistema educativo ha aumentado en los últimos años, aún no se ha logrado que todos/as los/as niños/as y adolescentes asistan. Esto se observa particularmente en Educación Media, en especial en las edades correspondientes a 4°, 5° y 6° grado (Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, 2017a).

Aunque Uruguay presenta un buen nivel de acceso a los distintos niveles de la educación, al compararlo con otros países de la región muestra un crecimiento lento de los años promedios de escolarización. Del mismo modo, en términos comparativos con algunos países de la región, se puede establecer que en 1970 Uruguay y Chile presentaban el mejor promedio de años de escolarización en relación a Perú y Costa Rica, considerando a la población de 20 a 24 años. Pero las consideraciones a mediano plazo, muestran una ampliación de cobertura muy lenta en todo el ciclo obligatorio. En los últimos 40 años, Uruguay ha aumentado un promedio de 2 años en la educación de los jóvenes de 20 a 24 años, en tanto Chile, Perú y Costa Rica en promedio incrementaron 4 años su escolaridad, para la población de la misma edad. En estos términos, el estudio indica que la escolarización es aproximadamente de 9 años para las/os jóvenes de Uruguay (INEEd, 2017b).

Por otra parte, se encuentra que a partir de los 14 años hay diferencias en cuanto al acceso a la educación de las mujeres en relación a los varones, esta brecha se irá

incrementando en las edades de 16 y 17 años. También se observa que a los 14 años, desciende el nivel de acceso al estudio en las ciudades del interior del país, aunque el desfase es menos pronunciado en relación a estudios efectuados en el año 2006. Además, se aprecia una gran desigualdad en el acceso a la educación, al tener en cuenta las condiciones socioeconómicas de los/as adolescentes. A los 17 años el 96% de los/as adolescentes que pertenecen a hogares con mayores ingresos acceden al sistema educativo obligatorio y en el caso de quienes cuentan con menores ingresos lo hacen en un 59%. Asimismo se destaca que en el 20% de los hogares con menores ingresos vive el 46% de los adolescentes de entre 12 y 17 años (INEEd, 2017b).

Otro fenómeno que se observa es el vinculado a la asistencia, encontrándose que en 2015 el 16% de los estudiantes que se inscribieron al primer año de Educación Media Pública tuvieron más de 50 inasistencias, lo cual les impide aprobar. Lo mismo sucedió en segundo y tercer año con un 13% de sus estudiantes. En cuanto a los egresos, en los distintos niveles educativos se encuentra un claro escalonamiento, con un egreso casi universal en Primaria, en Ciclo Básico egresa el 70% de las/os adolescentes y en educación Media Superior solo lo hace un 40%, considerando de tres a seis años de rezago en Ciclo Básico y educación Media Superior respectivamente (INEEd, 2017b).

En relación a los niveles de repetición, los jóvenes pertenecientes a hogares de menores ingresos presentan niveles de repetición de algún año en Primaria y en Secundaria, cercanos al 50%. En tanto que en los de mayores ingresos, en Primaria el nivel es diez veces menor y en Secundaria es dos veces y media menor (Instituto Nacional de la Juventud, 2015b). En términos generales también se encuentra que el 40% de las/os adolescentes repiten el primer año de Educación Media (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014)

En cuanto al acceso a la Educación Media durante el período 2001 – 2015, la brecha entre estratos sociales se redujo un 15 %. Pero en el mismo período, esta distancia se incremento a más de 35 puntos porcentuales en lo que tiene que ver con los egresos, en desmedro de los sectores sociales más desfavorecidos (SITEAL, 2017).

Del análisis de las estadísticas surgen datos que dan cuenta de las posibilidades desiguales en cuanto al acceso y permanencia en la educación, que están relacionadas con la edad de las/os adolescentes y con el sexo, en desmedro de las mujeres. También se observan diferencias entre los habitantes de la capital, en relación a las localidades menos pobladas y entre las/os jóvenes que provienen de hogares con mayores y menores recursos socioeconómicos. Se observa también que, aunque el porcentaje de acceso a los distintos niveles de Educación Media ha crecido, ha descendido el porcentaje de egreso de los mismos.

Considerando estos hechos se pueden apreciar acciones que el Estado implementa a través de políticas públicas, tendientes a subsanar las brechas socio-económicas. La finalidad de las mismas, es garantizar el acceso y permanencia de los/as niños/as y adolescentes en el sistema educativo.

Los programas de combate a la pobreza, despliegan estrategias capacitadoras para revertir déficits de socialización. Por otro lado, se registra un fuerte impulso de la política educativa formal promoviendo la expansión de la matrícula en todos los niveles del sistema y aumentando los años de obligatoriedad. El fracaso educativo dado por los niveles de deserción y repetición son motivo de preocupación y de desarrollo de respuestas institucionales para lograr retener a la población dentro del sistema educativo. (Vecinday, 2014, p. 103)

En cuanto al desarrollo de la cursada, el sistema educativo determina trayectorias escolares teóricas que suponen un recorrido de progresión lineal, con tiempos determinados. Esto se traduce en la organización del sistema en niveles y la existencia de grados que representan ciclos anuales de estudio. Aunque al analizar las trayectorias reales de los sujetos, es posible visualizar itinerarios que siguen distintos recorridos. De modo que al pensar las políticas educativas, será necesario tener en cuenta la diversidad de la población que transita su escolarización de forma heterogénea (Administración Nacional de Educación Pública, 2011).

Con el fin de desarrollar un sistema educativo inclusivo, se han ido creando programas que atiendan situaciones como el rezago, las dificultades de aprendizaje y la desvinculación o riesgo de desvinculación del sistema educativo. Esto supone el desarrollo de coordinaciones entre distintos organismos, para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes.² De este modo se crean Programas o Proyectos de inclusión educativa con el objetivo de favorecer los aprendizajes y la permanencia de los sujetos en la educación formal o promover la re-vinculación en los casos en que no se ha logrado la continuidad (ANEP, 2011).

Garantizar el derecho a la educación de todos los uruguayos, constituye el principio general que debe guiar la política educativa. No todos los uruguayos se encuentran en igualdad de situación y no tienen las mismas oportunidades para ejercer ese derecho.

² Estos organismos son: Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Instituto Nacional de la Juventud (INJU), Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) y Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Por lo tanto, la meta de la igualdad seguramente exigirá acciones diferenciadas (...). (Área de Educación no Formal. Dirección de Educación, 2011, p.5)

Al considerar el desarrollo e implementación de soportes educativo-sociales, se pueden apreciar cambios en el Estado uruguayo a lo largo del siglo XXI. Con la llegada del gobierno progresista, la disminución de la pobreza adopta un papel fundamental en la agenda pública. Así se desarrolla una batería de políticas sociales dentro de lo que se denominó Plan de Emergencia y posteriormente Plan de Equidad, destinados específicamente a reducir los enormes porcentajes de personas que estaban por debajo de la línea de pobreza. En este sentido, la re-inserción laboral y la re-vinculación al sistema educativo formaron parte central de las estrategias posteriores al acceso del Ingreso Ciudadano, como herramienta a largo plazo para la superación de la situación social que padecían las clases bajas de Uruguay (Vecinday, 2014).

Entrando en el tercer gobierno progresista se encuentra que:

(...) en el marco de un período histórico en el que se produce un proceso de ampliación del papel del Estado, [y] Uruguay transita por un período de sostenido y pronunciado crecimiento económico, incremento de los ingresos de los hogares, descenso de la tasa de desempleo y reducción de los índices de pobreza e indigencia, que redundan en un incipiente proceso de disminución de la desigualdad (...). (González & Leopold, 2014, p. 193)

Continuando con el análisis en torno al acceso y continuidad educativa, se puede decir que las trayectorias escolares son la organización definida por el sistema educativo: "Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar." (Terigi, 2009, p. 19) Pero ocurre que al observar las trayectorias reales se pueden encontrar algunos itinerarios con similitudes a las trayectorias teóricas y otros que se denominan trayectorias no encauzadas, que dan cuenta de los modos variables en que los/as niños/as y jóvenes realizan su recorrido educativo. Durante mucho tiempo prevaleció la perspectiva de hacer foco en el sujeto y asignarle responsabilidad cuando las trayectorias se apartaban de aquello que teóricamente estaba establecido. La tendencia más actual da cuenta de un cambio de paradigma que se sustenta en una perspectiva de inclusión, que busca por medio de políticas educativas favorecer las trayectorias continuas y completas (Terigi, 2009).

La experiencia que surge de los sistemas educativos más avanzados como Finlandia, Canadá y España, han demostrado que la universalización implica acoger una población heterogénea. Esto requiere de ciertos dispositivos que permitan acompañar a los estudiantes de forma personalizada, construyendo dispositivos que permiten revisar y modificar las prácticas. En tal sentido, el desarrollo de tutorías, clases de apoyo o trabajo en grupos pequeños, favorece el progreso de los/as estudiantes. En síntesis, cuando se destinan recursos técnicos - presupuestales suficiente y se realizan intervenciones acordes a las necesidades específicas de las personas y los procesos suelen ser más positivos (UNICEF, 2017).

También se ha encontrado que: "(...) los factores propios e internos al establecimiento escolar poseen una determinación mayor que los referidos a condiciones estructurales externas de los jóvenes, tales como el nivel de ingreso de sus familias o la necesidad de trabajo." (Román, 2009 p.114) De igual modo, la autora afirma que desde las dinámicas y prácticas escolares se contribuye al llamado fracaso escolar cuando se jerarquiza a algunos alumnos sobre otros, en relación a los meritos obtenidos. Asimismo, puede identificarse que la repetición, extra edad, bajo rendimiento, conductas inapropiadas y los vínculos negativos con los/as docentes van forjando el camino para que el/la estudiante abandone los estudios (Román, 2013).

Tal como se desprende de los datos de UNICEF y del INE, en Uruguay la desvinculación aumenta en Educación Media y en las/os adolescentes provenientes de hogares vulnerados. A partir de esto surge el interés por pensar el acceso y la continuidad educativa de las/os adolescentes, de modo tal que les permita garantizar sus derechos.

Este proyecto surge del interés por investigar sobre las dinámicas existentes entre las trayectorias educativas de las/os adolescentes que eligen CECAP y los vínculos que construyen con sus pares y educadores referentes, durante el primer semestre en la propuesta. La inserción laboral como referente educativa y tallerista de quien lleva adelante este trabajo de campo, ha permitido visualizar la elección de muchas/os adolescentes y jóvenes por la propuesta de CECAP.

Cabe destacar también que a la hora de pensar en el desarrollo del trabajo de campo, se consideró fundamental identificar un centro accesible en cuanto a ubicación geográfica, pero que permitiera una distancia óptima, para realizar el proceso de investigación con cierta cuota de objetividad. Por este motivo se define acercar la propuesta a un centro poco conocido, pero cercano a la capital del país.

Desde esta investigación se traza la apuesta a visualizar la conjunción entre los aportes de los centros educativos - mundo adulto y las jóvenes generaciones. Se pretende de este modo generar visibilidad en torno al vínculo como encuentro significativo, que permite

transformar a los sujetos. Entendiendo que: “El sujeto singular es producto del vínculo intersubjetivo y al mismo tiempo es productor de subjetividad.” (Milano, 1998, p. 401) De tal manera no es cualquier encuentro que se constituye como significativo: “(...) el vínculo es lo que hace al sujeto específico, singular e irrepetible.” (Berenstein, 2007, p. 118) Se parte de la idea que a partir del vínculo, será posible la construcción de espacios que inviten a los/as jóvenes a estar y permanecer allí.

El trabajo de esta temática aspira contribuir a la reflexión académica en torno a los vínculos educativos y la continuidad educativa, a partir de la participación en una propuesta que se denominada como educación no formal. El aporte de esta investigación, tendrá la especificidad de profundizar en los procesos que realizan los estudiantes junto a sus pares y educadores/as en el primer semestre de la propuesta de los CECAP, desde la perspectiva del Psicoanálisis Vincular y la Psicología Comunitaria.

1.2. Antecedentes

1.2.1. Investigaciones Nacionales

En relación a los Centros de Educación Capacitación y Producción se han encontrado algunas investigaciones realizadas en dichas instituciones. Así en su Tesis de Maestría Dibot (2015), realiza un estudio acerca del vínculo que establecen los jóvenes con la Educación Media Básica. Allí se consideran estudiantes que concurren a PAC, CECAP y FPB C.³ En los resultados de esta investigación surge que la decisión de volver a estudiar se relaciona con la promesa de ascenso social. Lo cual iría de la mano del bienestar económico y el acceso al mercado laboral.

En tanto, en su tesis de Maestría, Achard (2014) habla de la exclusión educativa como una grave vulneración de los derechos de las/os adolescentes y destaca el valor de la inclusión y permanencia en el sistema educativo como factor de protección. En su estudio observa como elemento fundamental el sentido de pertenencia institucional de esas/os jóvenes como aporte para la construcción subjetiva. En esta investigación se pretendió dar continuidad a una de las líneas que Achard deja abiertas y que tiene que ver con la contribución del clima afectivo y el sostén que encuentran los jóvenes en estos espacios educativos, como elementos que favorecen la permanencia.

³ Refiere respectivamente al Programa Aulas Comunitarias, Centros Educativos de Capacitación y Producción y Formación Profesional Básica Comunitaria.

En cuanto a la construcción de vínculos de adolescentes en el sistema educativo, se encuentra la Tesis de Maestría de Píriz (2015). Allí se analiza el vínculo educativo entre docentes y estudiantes y los fenómenos transferenciales que se producen en educación Media Básica, en dos liceos de Montevideo. Encontrando que el afecto, la confianza y la puesta de límites son aspectos fundamentales para establecer ligazón con el sistema. En la misma se observan fenómenos transferenciales e identificatorios que inciden en la configuración del vínculo educativo y en el deseo de aprender – enseñar. El deseo de enseñar del docente aparece como promotor del deseo de aprender del estudiante, que es desafiado a través de contenidos y propuestas de dificultad creciente.

Pensando en relación a inclusión educativa, se encuentra Fernández (2010) que transmite que las políticas de inclusión comprenden los principios de finalidad, focalización, incentivos y modelo pedagógico-organizacional. Así se trata de favorecer la integración a los centros educativos de adolescentes y jóvenes que tienen un alto nivel de riesgo de abandonar, debido a su situación de vulnerabilidad social. El foco se coloca, en los/as adolescentes y jóvenes que se desvinculan y tienen mayores probabilidades de ser vulnerados y ver limitadas sus posibilidades de participación. Otro elemento importante que se identifica, es el apoyo económico para que estos/as jóvenes puedan continuar sus estudios. Finalmente, las políticas de inclusión promueven un modelo pedagógico con un currículum personalizado y la orientación de referentes o tutores, además de una organización con características específicas dentro del centro educativo o en espacios comunitarios de mayor contención, para quienes necesitan atención personalizada.

2.2.2. Investigaciones Internacionales

En lo que respecta a investigaciones internacionales sobre continuidad educativa de adolescentes, se ha encontrado un estudio conjunto realizado sobre Inclusión Educativa en Chile, Argentina y Uruguay, por Mancebo & Goyenech (2009). El mismo traza un recorrido por distintos programas implementados en los tres países para favorecer la inclusión educativa de niñas/os y adolescentes para la culminación del Ciclo Básico. Allí se ha reconocido la especificidad educativa de los centros de estudio, la importancia del trabajo en redes y la obligatoriedad de la educación. Partiendo de estas tres premisas, las propuestas inclusivas tienen al estudiante como centro de las mismas. En el caso de Uruguay se toman las propuestas de Maestros Comunitarios, Aulas Comunitarias, Formación Profesional Básica, Uruguay Estudia y CECAP como ejemplos de propuestas inclusivas.

Continuando con la perspectiva de la centralidad del/la estudiante en la propuesta educativa, surge la investigación de (Raimundi, Molina, Giménez & Minichiello, 2014) que se centra en el punto de vista de adolescentes de 12 a 17 años, en relación a la motivación

frente al estudio. La investigación se realiza con adolescentes que asisten a Educación Secundaria privada en Buenos Aires y encuentra que al promover la construcción de metas en las/os adolescentes se contribuye a su bienestar personal. Así se observa la importancia que tienen los vínculos significativos, en especial con los padres y madres, para la participación de propuestas que ofrezca un desafío, en tanto objetivo a lograr para los/as adolescentes.

En lo que respecta a las trayectorias educativas se ha considerado una investigación realizada en 2010, en tres Escuelas de Buenos Aires, donde se relacionan las trayectorias de los/as jóvenes con sus procesos subjetivos. Al realizar talleres con grupos de primer año de Educación Media para trabajar inquietudes, expectativas y construcción de estrategias, se encontró que quienes tenían expectativas positivas en relación al comienzo de estudios Secundarios se adaptaron y vincularon mejor en la propuesta. El estudio concluye que es fundamental orientar a las/os jóvenes para que puedan sentirse más preparados para esa etapa. Como un elemento relevante, surge que los/as docentes tengan formación específica que les permita acompañar emocionalmente a las/os estudiantes en los primeros años de Educación Media (Aisenson et al., 2011).

Por otra parte en el estudio de un grupo de mujeres mendocinas de sectores populares, se aborda la noción de rendimiento escolar, desglosada en los fenómenos de éxito y fracaso. El factor común que se encuentra en la población con la que se realiza la investigación, son las desigualdades sociales y de género. Esas mujeres en la adultez lograron completar el ciclo de Educación Media, ya que se generaron condiciones que favorecieron la cursada. Se lograron espacios de cuidado estatales para sus hijos/as, el apoyo de otras mujeres del entorno y el acercamiento de los centros al territorio que favorecieron la inclusión (Molina, 2012).

En las investigaciones realizadas por Reyes (2009) en México y Abiétar-López, Navas-Saurín, Marhuenda-Fluixá & Salvà-Mut (2017) en Valencia, se ha encontrado que las instituciones tienen un rol muy importante en el proceso de construcción de identidad y en la subjetivación de los/as adolescentes. Muchas veces las instituciones educativas viven los procesos de transformación adolescente sin saber cómo responder a su complejidad. Los/as adolescentes en relación a la institución educativa encuentran que las mismas pueden ofrecerles un lugar para convivir, aprender, estar con otros, aunque establezca límites. Asimismo los/as adolescentes esperan ser escuchados y que los/as docentes cumplan las pautas que les exigen.

Finalmente, se ha encontrado un estudio en el que se identifican factores de vulnerabilidad de adolescentes colombianos/as que están doblemente excluidos, del sistema educativo y del mercado laboral. El mismo se realiza con una población adolescente de 15 a

19 años que están buscando trabajo o realizan tareas del hogar. Allí surge que los/as adolescentes que ni estudian ni trabajan inician de manera temprana la vida en pareja. Esto lleva a que las mujeres se dediquen con exclusividad a las tareas domésticas y los varones a buscar empleo para aportar recursos económicos al hogar. De esta forma se reproducen los roles familiares de cuidado que tradicionalmente han sido asignados (Hernández, Silva & Sarmiento, 2016).

Capítulo 2

2.1. Problema de investigación

Tal como se expuso en la fundamentación, los datos que aportan UNICEF e INE en Uruguay, dan cuenta que la desvinculación del sistema educativo aumenta en Educación Media y en las/os adolescentes provenientes de hogares vulnerados. Encontrándose aspectos de repetición y abandono que se incrementan en los departamentos del interior del país. A partir de esto se identifica como problema el acceso y continuidad en la educación de los/as adolescentes de sectores vulnerados, del interior del país.

Dentro de las opciones educativas para los/as jóvenes que se desvinculan de la educación formal existen alternativas como las que ofrece el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) a través de la oferta del Programa Nacional de Educación y Trabajo, de los Centros Educativos de Capacitación y Producción (PNET - CECAP). Esta propuesta se brinda en los diferentes departamentos de Uruguay y se desarrolla en centros cuya escala es reducida, pudiendo favorecer un encuentro y comunicación más fluida entre estudiantes y docentes.

“La escuela sigue siendo el primer espacio real en el que se experimenta lo diverso, donde se experimentan las diferencias, donde se registra al otro y se recibe la mirada del otro.” (Vasen, 2008, p. 76) Pensando en el contexto educativo actual se puede decir que se presenta con dinámicas y turbulencias que complejiza pensar - construir la socialización y educación. En un escenario en el que las generaciones más jóvenes representan de forma especular el mundo en que viven, proponer una pregunta puede favorecer la reflexión y el cambio, permitiendo a los adultos salir de la perplejidad y generar condiciones subjetivantes en los jóvenes (Miniccelli, 2013).

Por otra parte, en la actualidad hay diversas fuentes de saber que atraen la atención de niños/as y adolescentes y esto demanda a la escuela dar respuestas que permitan acompañar a los estudiantes de esta época. La modernidad fluida plantea el desafío de que la institución se transforme, sin renunciar al objetivo de brindar formación y transmitir conocimientos. Hoy los niños saben otras cosas distintas a las que la escuela valora y no invisten de saber al adulto, ni permiten moldearse por ellos/as como sucedía en otras épocas (Vasen, 2008).

Asimismo se encuentra que las situaciones de violencia social que se expresan en diferentes ámbitos, decantan en el escenario educativo y necesitan de gestos, de afectación mutua para hacer lugar a otros modos de narrar las historias, permitiendo la expresión de

las ceremonias mínimas. Allí la interdicción de la cultura impedirá la satisfacción pulsional inmediata, a través de la mediación normativa de los/as adultos/as que determinan lo posible y lo prohibido, introduciendo la ley en la trama social (Miniccelli, 2013).

En relación a los CECAP, ellos surgen a partir de las experiencias desarrolladas en Montevideo desde 1981 y en Rivera a partir 1993, que luego de ser evaluadas en 2005 se amplían a distintos lugares del territorio. Para la nueva etapa se hace foco en la articulación de educación y trabajo, trascendiendo el objetivo de capacitación y producción (Ministerio de Educación y Cultura, 2012).

De ese modo, a partir del año 2005 se incorporan los CECAP a las políticas de Educación No Formal (ENF) y se crea el Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET), en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). El objetivo será promover la educación integral de adolescentes y jóvenes de entre 15 y 20 años, que no se encuentran estudiando o trabajando; para posteriormente favorecer el retorno al sistema educativo formal o el ingreso al mercado laboral (MEC, 2014). A partir del año 2017 y atendiendo a la demanda existente, el margen de edades de la propuesta se amplía a adolescentes de 14 años.

La llamada ENF incluye actividades organizadas, sistemáticas, educativas, que tienen el objetivo de brindar educación para todos a lo largo de toda la vida. En este sentido la propuesta de CECAP comprende diversos programas y Centros Educativos, que funcionan en los distintos departamentos de Uruguay. Está dirigida a adolescentes y jóvenes que culminaron la Educación Primaria, no han completado el Ciclo Básico de Educación Media y se encuentran en situación de vulnerabilidad social (Camors, 2009a).

El plan educativo de CECAP consta de cuatro semestres y comprende talleres de las áreas experimentales, artísticas, laborales y de fortalecimiento educativo – social, incluyendo propuestas como: música, teatro, plástica, peluquería, gastronomía, áreas verdes, laboral, informática, deportes, conocimientos básicos y espacio grupal. La propuesta es integral, gradual y apuesta a generar procesos de reflexión, a través de una metodología participativa y de trabajo grupal. Con esa finalidad, se conforman grupos heterogéneos de unos/as 20 estudiantes, en los que se promueven los aprendizajes colectivos y singulares.

Cabe destacar que CECAP cuenta con la figura del/la educador/ra referente, que tiene un lugar fundamental en la promoción de espacios de diálogo para la construcción de conocimientos, de vínculos entre pares, con las/os adultos/as y el contexto. Estos técnicos/as fomentan la participación, experimentación y socialización, acompañando el tránsito singular y grupal por la propuesta (MEC, 2009).

Quienes han realizado un periplo en las instituciones de Educación Media, llegan en busca de una nueva posibilidad, de una opción diferente para encontrarse con otros/as jóvenes y continuar aprendiendo. “En la acción educativa observamos que las desvinculaciones de la educación formal pasaban por dificultades de adaptación al encuadre de las mismas, más allá del aspecto cognitivo.” (Charlo, Guerrero & Palavecino, 2013, p.184)

Teniendo en cuenta los antecedentes que fueron expuestos, en esta investigación se apuesta a conocer las trayectorias educativas que se producen en CECAP y la relación que ellas tienen con los vínculos educativos. Cuestionándose si esta propuesta ofrece elementos que contribuyan a pensar la continuidad educativa de adolescentes y jóvenes. De tal manera, se pretende identificar situaciones que favorezcan la permanencia en los centros e inviten a continuar estudiando. Así, uno de los desafíos que orientan la investigación, será pensar la continuidad educativa de los/as adolescentes y jóvenes que se han desvinculado de la educación formal.

2.2. Objetivos y preguntas de la investigación

2.2.1. Objetivo General

Describir y analizar las dinámicas existentes entre las trayectorias educativas de las/os adolescentes que eligen CECAP y los vínculos que construyen con sus pares y educadores referentes, en el transcurso del primer semestre en el centro.

2.2.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar las trayectorias educativas de las/os adolescentes en el primer semestre del programa.
- Describir los vínculos que las/os adolescentes construyen con sus pares y educadores referentes en la propuesta.
- Analizar la relación entre las trayectorias educativas y las experiencias vinculares de las/os adolescentes en su tránsito por CECAP.

2.3 . Preguntas de investigación

- ¿Qué relación se produce entre las trayectorias educativas de las/os adolescentes que eligen CECAP y los vínculos que construyen con sus pares y educadores referentes?

De esta pregunta general se despliegan las siguientes sub preguntas:

- ¿Cómo se relaciona la participación en la propuesta con la continuidad educativa?
¿Qué valoración realizan los/as estudiantes de las experiencias pedagógicas que desarrollan en el centro?
- ¿Cómo se perciben estos/as adolescentes y jóvenes en los vínculos que establecen con sus pares? ¿Cómo perciben los vínculos que se producen con los/as educadores referentes?
- ¿Qué significado asignan los/as adolescentes y jóvenes a su pertenencia a CECAP?
¿Qué perspectivas tienen en cuanto a la continuidad educativa en la propuesta o en otras opciones educativas?

2.4. Hipótesis

Como supuestos al desarrollar esta investigación, existe la hipótesis de que el programa de CECAP ofrece una propuesta que brinda contención y acompañamiento a los/as adolescentes y jóvenes. Esto se basa en el hecho de que los centros educativos de menor escala, permiten que los sujetos de la educación mantengan mayor proximidad, lo cual favorecerá la construcción de vínculos significativos. Por otra parte al tratarse de una propuesta de educación no formal, se entiende que la misma contará con mayor libertad para abordar los contenidos curriculares, permitiendo el trabajo de contenidos transversales que contemplen los intereses de los/as estudiantes.

Capítulo 3 - Marco Teórico

Para el desarrollo de la investigación en los Centros Educativos de Capacitación y Producción se toman aportes de la Psicología Comunitaria y el Psicoanálisis Vincular, que dialogan en la complejidad del entramado socio-educativo. Se realiza un recorrido por conceptos como: adolescentes y jóvenes, trayectorias educativas, participación, inclusión y vínculos.

Montero (2004) plantea que la participación comunitaria es el accionar colectivo, libre, colaborativo que implica intercambio y producción de conocimientos para el beneficio común. De modo tal que: "(...) todo trabajo psicosocial comunitario afecta a los agentes internos como a los externos." (p. 229) Desde esta perspectiva el trabajo psicosocial incide en todos/as los participantes de la investigación.

Por su parte el Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares desarrolla la noción de vínculo como encuentro significativo, en presencia, entre dos o más sujetos. A partir de allí se puede pensar la construcción de subjetividad como un proceso permanente, generador de nuevos orígenes y de marcas que se agregarán al psiquismo en forma suplementaria (Berenstein, 2007).

3.1. Adolescentes y jóvenes

3.1.1. Adolescencias

La población que asiste a CECAP son adolescentes y jóvenes de 14 a 20 años que han aprobado Educación Primaria. A su vez, algunos estudiantes han transitado por distintos centros de Educación Media y se acercan a CECAP en busca de nuevas oportunidades para estar y hacer con otros.

Desde el punto de vista cronológico, se considera joven a una persona que tiene entre 14 y 29 años. En Uruguay esta franja etaria representa menos del ¼ de la población (INE, 2015). El tramo que comprende la juventud define identidades y pertenencia, asignando derechos a los sujetos que allí se incluyen. Existe diversidad social en el tránsito de la juventud, ya que si bien los/as jóvenes pueden compartir ambiciones o dificultades, los aspectos como el género, la etnia, el lugar de residencia, la religión o la clase social, ubican a las juventudes en circunstancias diferentes. Desde un punto de vista general, la juventud da cuenta de un período del ciclo de vida, marcado por cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Dichos cambios se relacionan con el ingreso al mundo del trabajo, la

concreción de ciclos educativos, la autonomía económica y la conformación de pareja y/o familia (INJU, 2015a).

Contextualizando a la adolescencia se puede decir que la misma es una etapa que trasciende la edad cronológica e implica transformación y crecimiento. Supone un trabajo de apropiación de un cuerpo nuevo, investir figuras exogámicas y construirse como sujetos diferenciados de los adultos. Las adolescencias están insertas en un marco social y son producto de una cultura, por lo que será necesario pensarlas en su diversidad y contraste (Viñar, 2009). Asimismo la adolescencia está ligada al acto creativo, se define por la transgresión y la apuesta a reescribir la historia. La confrontación con pares y adultos permitirá devenir como un sujeto diferente, para construir un lugar novedoso. Es por tanto una etapa crucial para pensarse y transformarse (Klein, 2002).

Ampliando lo antes expuesto se puede decir que el concepto adolescencia se constituye recientemente como campo de estudio, dentro de la psicología evolutiva. Encontrándose recién a finales del siglo XIX, pero fundamentalmente a principios del siglo XX surgen los primeros estudios que abordan la etapa adolescente en su especificidad. Allí la adolescencia es presentada como una etapa dramática y agitada, marcada por tensiones, inestabilidad y emociones intensas, que ubican al sujeto entre polos opuestos en el sentir y accionar. La adolescencia es pensada como un nuevo nacimiento, en tanto representa una profunda diferenciación de la infancia (Dávila León, 2004).

Las adolescencias se configuran en los distintos ámbitos sociales, expresándose de formas específicas en los espacios educativos, como lugares de encuentro en los que se habilita al relacionamiento con otros/as adolescentes. Para las jóvenes generaciones, dichos espacios brindan la posibilidad de actuar con cierta libertad y construirse como sujetos desde la heterogeneidad (Reyes, 2009).

3.1.2. Juventudes

Pensando en las juventudes, ellas son una construcción sociohistórica, cultural y relacional que contemplan las sociedades contemporáneas. Es una etapa que implica dinamismo y hace lugar al desarrollo de los sujetos en las áreas afectivo - sexual, social, físico e intelectual. Durante ese período se producen procesos psicosociales de construcción de la identidad, que están relacionados con los contextos culturales y socioeconómicos en los cuales se desarrollan los sujetos (Dávila León, 2004).

También cabe hablar de una condición juvenil, que en el mundo occidental es pensada desde mediados del siglo XX. Esto refiere a una serie de valores y a una cultura particular de los sujetos jóvenes, así como a ciertas prácticas en cuanto a lo educativo, laboral,

recreativo, que son parte de la cotidianeidad de los sujetos. A partir de esa época se produce una prolongación de la juventud. Esto en términos generales está relacionado con la mayor permanencia en el sistema educativo, la postergación de la inserción laboral y la emancipación tardía de la familia de origen (Dávila León, 2004).

Tanto la adolescencia como la juventud, son pensadas desde la pluralidad. La complejidad de dichas etapas evolutivas está marcada por la cultura, el momento histórico y los contextos en que se desarrollan y vinculan los sujetos. Esta diversidad de circunstancias expresan la heterogeneidad como un componente fundamental del ser adolescente y joven. Por lo tanto la edad es solo uno de los elementos que ubican a la adolescencia y la juventud como una etapa cronológica. Al incorporar dimensiones como la época, zona geográfica, el sector socio – económico – cultural de referencia, se abre un vasto abanico de configuraciones posibles.

Finalmente se puede decir que la definición del ser joven, parte de una perspectiva adulto-céntrica. Desde esta mirada se cataloga a la juventud como etapa de transición, carente de seguridad, de intereses y con escasa productividad, que encarna una perspectiva de amenaza para sí mismos y para la sociedad. Se los ve además como seres de un tiempo utópico, de un futuro que es siempre incierto, ya que el presente parece ser el terreno de los adultos que juzgan desde la categoría que brinda la experiencia. Este posicionamiento también da cuenta de un discurso político estigmatizante que quita posibilidad de acción e inhabilita a los/as jóvenes (Chaves, 2005). Se podría agregar que de este modo se limita la posibilidad de pensar a los/as jóvenes como sujetos de derechos.

La apuesta teórica es pensar la juventud como relación, al joven como posibilidad, lo que incluye todas las caras, la posibilidad no es positiva en el sentido de “lo bueno” o “lo deseable”, sino en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujeto. (Chaves, 2005, p. 26)

3.2. Trayectorias educativas

Las instituciones educativas ofrecen un espacio privilegiado para el encuentro y aprendizaje de los sujetos, ellas son representantes de la cultura y expresan cierta cuota de poder social. Como dice Fernández (1994) las instituciones establecen normas que regulan y garantiza un lugar para lo colectivo e individual, asegurando la convivencia social, en este caso de los/as adolescentes, los/as jóvenes y el mundo adulto.

En cuanto al tránsito por las instituciones educativas, según la UNESCO (2012) se promueven políticas que garanticen el reconocimiento, validación y acreditación de los aprendizajes que realizan los sujetos, por distintos medios y en diferentes etapas de la vida. Esto propende a favorecer el acceso a sistemas de educación participativos y flexibles que permitan certificar los aprendizajes que se realizan según diversos dispositivos. En este sentido: "La educación durante toda la vida permite, sencillamente, ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias." (Delors et al., 1996, p. 18)

3.2.1. Trayectorias educativas posibles

Desde la lógica escolar cuando se habla de "éxito" se considera la aprobación de exámenes, adhesión a la cultura escolar y la superación de los sucesivos niveles educativos. En cambio cuando se referencia al "fracaso" se piensa en rendimientos académicos descendidos, presencia de fenómenos como la sobre edad, la repetición de ciclos o el abandono. Al pensar a partir de las dimensiones del éxito vs fracaso se invisibilizan las dimensiones sociales que subyacen a las mismas. En este sentido las desigualdades de clase y las jerarquías de género no suelen ser contempladas, sino que se perpetúan a partir del discurso pedagógico y las políticas educativas (Molina, 2012).

Como ha sido expuesto en capítulos anteriores, al observar el acceso y continuidad educativa, se encuentra que las trayectorias escolares dan cuenta de cierta organización, que es definida por el sistema educativo. Teóricamente se encuentra que las trayectorias muestran los recorridos lineales de los sujetos en el sistema. Aunque en la práctica, ocurre que al detenerse a mirar las trayectorias reales los itinerarios son heterogéneos, algunos tienen similitudes a las trayectorias teóricas, en tanto otros muestran procesos y tiempos variados, laxos o con interrupciones. A través de las políticas educativas se procura favorecer las trayectorias continuas y completas para todos/as los/as niños y adolescentes (Terigi, 2009).

En este sentido cabe destacar que: " la transformación de la mirada sobre el problema de la inclusión trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas." (Terigi, 2009, p. 19) La misma autora plantea que será fundamental no afectar la singularidad de dichas trayectorias, así como mover las barreras existentes que impiden la inclusión y con ello el ejercicio pleno del derecho a la educación. Además será necesario validar las distintas modalidades, que hacen posible la producción de aprendizajes valiosos.

En un aula existe tanta diversidad de situaciones e intereses como de estudiantes y en este contexto el docente tendrá que diseñar y animar las situaciones de aprendizaje. Un modelo centrado en el estudiante lleva a pensar que no son todos iguales y por lo tanto no aprenden de la misma forma. Esto demanda distintas estrategias que permitan considerar las potencialidades de los/as estudiantes y los obstáculos que presentan frente al aprendizaje, para proponerles secuencias didácticas que contemplen actividades que les permitan investigar y resolver problemas (Perrenoud, 2007).

3.2.2. Trayectorias educativas en formatos alternativos

En lo que respecta a los Centros Educativos de Capacitación y Producción, Camors (2009b) establece que dicha propuesta educativa tiene el objetivo de equipar a los adolescentes y jóvenes para la vida. Los estudiantes son los protagonistas que realizan cambios y obtienen logros a su tiempo y a su modo. De esta manera se brinda a los sujetos herramientas sociales y aprendizajes curriculares que ampliarán sus posibilidades.

Problematizando la concepción de educación no formal, Trilla la define en comparación a la educación formal, como un: "(...) conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferencialmente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado." (2009, p. 119)

En tanto, Colom (2006) establece que la diferenciación entre educación formal y no formal es muy difícil de establecer y se las visualiza como formatos paralelos y complementarios. El término "educación no formal" se usa por primera vez en la *International Conference on World Crisis in Education* que se llevó a cabo en EEUU en 1967. Se considera que ambas modalidades educativas pueden ser sistemáticas, presentar objetivos claros, ser flexibles y contar con planificación y evaluación.

Los procesos de aprendizaje que se realizan en los espacios educativos, contribuyen al fortalecimiento de los sujetos, siendo la nominación como formal o no formal una mera forma de clasificar la educación. En relación a esto, será importante caracterizar las trayectorias educativas de las/os adolescentes en el primer semestre que transitan por los Centros Educativos de Capacitación y Producción.

3.3. Participación

3.3.1. La participación como derecho

La Ley General de Educación N° 18437 (2008), enfatiza el lugar de la participación como derecho fundamental para favorecer los aprendizajes. Esto hace lugar al interrogante sobre cómo se relaciona la participación en la propuesta de CECAP, con la continuidad educativa.

La participación es el proceso que abrocha al sujeto con lo social, incluyéndolo como parte de ese entramado. Esto permite a los sujetos ser parte, definiendo su identidad por pertenencia a un colectivo, tener parte de los derechos y deberes y tomar parte de lo que se logra en un proceso (Ferrullo de Parajón, 2006).

Es en la vida que se produce el conocimiento, en tanto acontecimiento situado desde su historicidad, espacialidad, incertidumbre, dinamismo que se conjugarán de múltiples maneras, dando cuenta de la construcción social y compleja del mismo. Por lo tanto el conocimiento es siempre inacabado y perfectible, pudiendo redimensionarse colectivamente para transformar a los sujetos, sus modos de ser y estar con otros (Ghiso, 2006).

En tanto, Montero (2004) y Fals Borda (2014) plantean la importancia de fortalecer a los sujetos para que participen en forma crítica, para así desarrollar los recursos que les permitan un mayor control sobre su existencia, para transformarla. Esto solo es posible si se parte de la base que todos los sujetos saben algo y tienen algo para aportar. La participación comunitaria implica el accionar colectivo, libre, colaborativo que conlleva intercambio y producción de conocimientos para el beneficio común.

En esta misma línea se encuentra que:

Las personas son reconocidas como sujetos que participan, con subjetividad propia, como seres singulares. Tal dimensión es fundamental para que el ser humano pueda realizarse como ser político, que es una de sus dimensiones centrales. Y es a través del hecho de tener un nombre y dar su palabra que éste podrá participar de la construcción de la sociedad. Participación, que aquí es tomada en el sentido de planeamiento y no solamente en el sentido de la ejecución o de la participación en los resultados. (Saforcada & Castella, 2008, p. 24)

Los procesos de participación que se promueven en los espacios educativos, contribuyen al fortalecimiento de los sujetos. La posibilidad de expresarse y elegir les permitirá a los/as adolescentes y jóvenes tener un lugar protagónico en las instituciones educativas para ser

parte, tener parte de los derechos y tomar parte de los procesos, como establece Ferrullo de Parajón (2006).

3.3.2. Las instituciones y la participación

Una institución es: "(...) un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social (...) la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual." (Fernández, 1994, p. 17) En ese contexto las normas regulan, establecen un marco, que garantiza la convivencia social.

Las instituciones están en permanente construcción, ellas habitan y son habitadas por los sujetos, con quienes se encuentran en intercambio permanente. A su vez se produce un doble juego que supone prohibiciones y protección, certezas e incertidumbres, con algunos intersticios que hacen lugar para la libertad y creatividad de los actores (Frigerio & Poggi, 1992). Allí se conforma un entramado de sujetos y grupos entre quienes se producen encuentros y tensiones permanentes.

Por su parte, Skliar & Téllez (2008) identifican el empeño de las instituciones educativas por obtener sujetos homogéneos, como una apuesta a suprimir la alteridad, la diversidad, la creatividad, pretendiendo la uniformidad de los espacios y las/os estudiantes; desde su presentación hasta sus posibilidades de expresión. Así, quiénes se manifiestan por fuera de estos esquemas suelen ser considerados/as como una amenaza para el funcionamiento de ese sistema.

En el encuentro que se produce en las instituciones se habilitan diferentes procesos sociales, algunos promotores de cambios y otros apegados a la historia de la misma. En ellas coexisten los sujetos y los grupos, inmersos en el particular espacio – tiempo – texto y contexto en el que transcurren. De esta manera, para pertenecer se establecerán ciertos mecanismos que regulan los modos de estar y hacer en ese marco institucional.

3.3.3. Participación y procesos de aprendizaje

El conocimiento se produce en el escenario de la vida cotidiana y con el protagonismo de los sujetos sociales que tienen una voz y un sentir diverso, intransferible y potencialmente transformador. Por lo tanto la heterogeneidad aporta la riqueza de lo múltiple que fortalece el desarrollo singular y colectivo. Será sustantivo para la experiencia educativa, sumar la originalidad de la perspectiva de cada protagonista, para que cada uno encuentre su lugar, pues según plantea Freire: "Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros." (2002, pp. 72-73)

La educación debe favorecer la producción de singularidad, de formas inéditas de habitar una situación, para la construcción de sujetos novedosos. Para eso será necesario que las/os educadores habiliten a las/os estudiantes para transitar de forma creativa por los centros educativos (Duschatzky y Corea 2001). De este modo se generarán diversas posibilidades de estar con otros y aprender en los distintos espacios en los que se desarrolla una propuesta educativa.

El ejercicio de la capacidad crítica ante el aprendizaje, permite la construcción de la curiosidad epistemológica que favorece el conocimiento profundo del objeto. Si bien el estudiante puede estar sometido a la práctica bancaria deberá aventurarse a correr riesgos, agudizando la curiosidad y ejerciendo la rebeldía que le permita superar el falso enseñar. En el verdadero aprendizaje los educandos se construyen como sujetos del saber enseñado, en un proceso que es compartido con el educador (Freire, 1997).

El aprendizaje situado resalta la importancia del contexto para realizar estos procesos, esto implica un vínculo estrecho entre el aprender - hacer que permitirá al estudiante descubrir la aplicabilidad de los aprendizajes, tornándolos significativos. Esto demanda el desarrollo de prácticas educativas que tengan coherencia, sean de carácter propositivo y contemplen el aprendizaje colaborativo. Así se produce un proceso multidimensional de apropiación de la cultura, que comprende afectos, pensamientos y acciones que vinculan al sujeto, con el contexto, los objetos y las reglas que favorecen el trabajo en grupo y la división de tareas (Díaz Barriga, 2003).

La participación inclusiva es una acción intencionada, creativa que promueve el acceso a los derechos y específicamente a la educación. A través de una provocación creativa, se invita al sujeto a participar del proceso educativo que será co-construido y mutuamente intencionado, entre educador y educando (Rodríguez, 2002). Esto reafirma la idea de construcción del conocimiento en devenir, como proceso dinámico, que tomará caminos inéditos en relación a quienes arman esa trama. "(...) el diálogo requiere un reconocimiento recíproco de la autonomía, simbólicamente mediada. Los sujetos que se comunican entre sí no son meros observadores, sino sujetos participantes." (Rebellato & Giménez, 1997, p. 29)

Si el aprendizaje resulta significativo para el/la estudiante, le permitirá anudar las experiencias previas con las nuevas adquisiciones, favoreciendo la construcción de nuevos sentidos, para relacionarlos con su vida cotidiana, transformarse a sí mismo y su entorno. En este sentido, los aportes de Meirieu (2002), arrojan luz sobre la situación de que lo adquirido oficiará de base y brindará instrumentos para la construcción de aprendizajes novedosos. El desarrollo de nuevas estrategias dará la posibilidad de establecer relaciones, identificar objetivos y solucionar problemas.

Las prácticas sociales educativas, en el campo de la infancia y de la adolescencia, apuntan sobre todo a la filiación simbólica de los sujetos mediante el pase de legados culturales y sociales, a fin de crear y/o de sostener posibilidades de acceso a la escuela y a lo social en sentido amplio, esto es, buscan dar soporte a los procesos de socialización y de sociabilidad de niños y jóvenes. (Nuñez, 2003, p. 4-5)

Por su parte Skliar & Téllez (2008) recuerdan que el arte de educar consiste en: "(...) hacer que lo que pasa nos pase, nos concierna, nos conmueva." (p. 146) De este modo, un proceso profundo de educación será transformador de todos quienes participan en él.

3.4. Inclusión

La educación es un derecho al que deben acceder todos los ciudadanos y un bien preciado que los Estados deben garantizar. Representa un espacio para la inclusión y un motor para el desarrollo social. De modo que si existen barreras ellas deberán ser eliminadas para que todos accedan a las mismas oportunidades, para desarrollar al máximo sus habilidades (UNICEF, 2017). La inclusión educativa es considerada parte de una noción más vasta de inclusión social (Viera & Zeballos, 2014).

"Hablar de educación inclusiva nos haría pensar que el proceso de inclusión solo está en manos de la educación, lo que supondría concebir a las prácticas educativas como prácticas aisladas de cualquier proceso social en el que estén inscriptas." (Almeida & Angelino, 2014, p.12) De ese modo plantean las autoras que resulta más adecuado hablar de inclusión educativa ya que permite hacer foco en la inclusión como propósito que se hace extensible a los planos sociales, culturales y económicos. Esta perspectiva permite hacer lugar a las diferencias, pensando a su vez en que ese lugar sea de hospitalidad y cree condiciones reales para estar juntos/as.

Por otra parte hablar de inclusión o integración implica situar el foco en lugares diferentes de una situación. Si se piensa desde la interacción de las necesidades de los sujetos con lo que ofrece el medio escolar, se construye una perspectiva integradora y compleja. La inclusión educativa es una acción más profunda en relación a la propuesta de integración, ya que supone una adaptación del sistema escolar a las necesidades de cada sujeto. El mero hecho de recibir a quien estaba excluido, es quedarse en la perspectiva de la integración. La inclusión se produce cuando el centro educativo acepta y brinda respuestas a todos los/as niños/as o adolescentes (Guajardo, 2009).

3.4.1. Inclusión y derecho a la educación

Por su parte la Ley General de Educación N° 18437 (2008) establece que el Estado garantizará el acceso a los derechos de todas las personas, fundamentalmente de aquellas más vulnerables. Para esto se deberá brindar los apoyos que necesiten para lograr esos objetivos. De este modo se propende a asegurar la igualdad y favorecer el acceso a la educación y la inclusión social. Por lo cual se necesitan propuestas que favorezcan el desarrollo de potencialidades y que permitan la expresión de la diversidad de las/os estudiantes. En relación a las políticas educativas, recuerda que los fines de la educación son promover la justicia, solidaridad, libertad e inclusión social. Se enfatiza que debe apostar a que los aprendizajes favorezcan el desarrollo integral de las personas, para que puedan resolver aspectos vinculados al ser, al hacer y vivir junto a otros/as.

A partir del año 2005 y en sintonía con la región, en Uruguay se han implementado programas de inclusión educativa a nivel de Educación Media. Se pueden identificar que dichos programas⁴ dependen de distintos organismos y brindan ciertos apoyos como becas y tutorías para promover el retorno a la educación, la culminación de ciclos educativos o la capacitación en ciertas áreas que favorezcan el ingreso al mundo del trabajo (Filardo & Mancebo, 2013).

Se entiende la inclusión educativa como inclusión social en los contextos educativos, dentro y fuera del salón de clases. La perspectiva de inclusión social condiciona todas las prácticas pedagógicas en la medida en que impacta en la construcción representacional que tienen los diferentes actores institucionales (Viera & Zeballos, 2014, p. 240).

Para Echeita & Sandoval (2002) la inclusión educativa debe lograr un equilibrio en la atención a todos los/as estudiantes, contemplando las diversas necesidades, de modo que no se genere exclusión. “Es, antes que nada, *una actitud* de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades.” (p. 44)

El ámbito de la inclusiva educativa supone incertidumbres y desafíos, requiere cambios en el currículo, la formación docente y el rol que desempeñan los diferentes profesionales que están insertos en la escuela. Se destacan que para que la misma sea posible debe ser pensada como un proceso, una búsqueda permanente que ha de sostenerse en la complejidad de los espacio - tiempos. Ella se orientará hacia la participación, el disfrute y

⁴ Como Aulas Comunitarias (PAC), Formación Profesional de Base (FPB), Uruguay Estudia (UE), el Plan Nacional de Educación y Trabajo (PNET-CECAP) y Compromiso Educativo.

aprendizaje significativo de todos/as. A su vez produce la necesidad de identificar y eliminar las barreras que impiden el ejercicio efectivo de derechos, para promover la participación de quienes corren mayor riesgo de ser excluidos (Echeita & Ainscow, 2010).

Para dar respuesta a las demandas de los sujetos, los contextos e instituciones deben adecuarse, para favorecer la inclusión. Esta idea, supone pensar la diversidad como oportunidad que permita generar lugar para que se produzcan aprendizajes más inclusivos y solidarios, que promuevan el desarrollo de autonomía de todos/as los/as estudiantes.

3.4.2. Permanencia en el sistema educativo

Los planteos antes expuestos permiten visualizar ciertos grupos de adolescentes y jóvenes que corren riesgos de ser apartados de las propuestas educativas. En términos generales se puede establecer que los: “Hogares más vulnerables son aquellos en los que la capacidad de desplegar estrategias de adaptación o sobrevivencia ante una situación crítica es limitada, por lo que sus miembros se ven sometidos a privaciones o sacrificios considerables para sobrevivir.” (Molina, 2012, p. 152) Esta situación conduce a que los niños y adolescentes abandonen los estudios, ante la necesidad de buscar trabajo para obtener algún ingreso.

Por su parte Barrón (2008) plantea que la vulnerabilidad implica la existencia de fragilidad en el entorno familiar, de las redes de contención y una situación socioeconómica que favorece un proceso de exclusión social de los niños/as y adolescentes. Esta situación produce limitaciones en la participación, el acceso a la salud, a la educación y la permanencia en el sistema educativo.

Asimismo, las situaciones como la falta de trabajo, la violencia, la escolarización reducida, los vínculos familiares débiles y la falta de protección social, configuran un marco de exclusión que da cuenta de la vulneración de derechos. Esto pone de manifiesto el estado en el que se encuentran algunos sujetos, ubicados al margen y con escasas posibilidades de integrarse. En el caso de los/as jóvenes que no cuentan con referencias institucionales que los contengan, se encuentran a la deriva y construyen sus redes y espacios de circulación en los bordes de la sociedad (Duschatzky & Corea, 2001).

La inequidad o desigualdad surge cuando existen diferencias sistemáticas en los resultados que obtienen los sujetos que parten de distintas posiciones en la estructura social. Por eso, si se identifican factores que producen transiciones con rasgos de vulnerabilidad, será posible el diseño de medidas que permitan mitigar los efectos,

asegurar el cumplimiento de los derechos de los jóvenes, y fortalecer condiciones de equidad y de integración social (Amarante et al., 2011, p. 13).

En este sentido: "(...) dentro de la heterogeneidad de estados que pueden evidenciar los jóvenes, se considera especialmente vulnerable el grupo de adolescentes que ni estudian ni trabajan." (Hernández, Silva & Sarmiento, 2016, p. 69) Situación que según estos autores los/as expone a tomar mayores responsabilidades en el ámbito familiar. En el caso de los varones, los lleva a buscar empleos que les representen algún ingreso y en el caso de las mujeres, las vincula a tareas de cuidado y mantenimiento del hogar. De este modo se tiende a la reproducción de los roles que tradicionalmente se han asignado de forma diferenciada a varones y mujeres.

La propuesta de CECAP expresa el objetivo de promover la educación integral de adolescentes y jóvenes de entre 14 y 20 años que no se encuentran estudiando o trabajando. De esta forma brinda posibilidades de continuidad educativa para quienes se han desvinculado de la educación formal, o al culminar la Educación Primaria entienden que aún no es el momento para insertarse en la Educación Media (MEC, 2014).

Por su parte, Acevedo (2013) aporta que la inclusión educativa que realiza CECAP, permite atender a los/as jóvenes que viven con mayor nivel de vulnerabilidad en aspectos sociales, económicos, educativos o culturales. Cuando el centro educativo se muestra acogedor con las nuevas generaciones, estará promoviendo las posibilidades educativas y restituyendo derechos. En este sentido, se rescata el potencial de la inclusión educativa, como promotora de mejores oportunidades para los/as jóvenes.

3.5. Vínculos

Continuando con el desarrollo conceptual, es necesario reflexionar acerca de los vínculos que las/os estudiantes construyen con sus pares y educadores/as referentes en la propuesta. De este modo se podrá apreciar cómo se visualizan los adolescentes y jóvenes en tanto estudiantes de CECAP, en los vínculos que construyen en el centro.

"El vínculo transcurre en la intersubjetividad, y da origen a representaciones mentales inconscientes por efecto de la presencia del otro (...) es bidireccional y le es inherente toda la problemática de la ajenidad y el exceso." (Asiner & Pazos, 1998, p.351)

El término vínculo, tiene su origen en el latín *vinculum*, derivado de *vincire*, que significa *atar* y remite a unir, juntar, anudar dos cosas, dos personas, partiendo de la idea que los

nudos atan en forma duradera. En sus orígenes se pensaba el término vínculo a partir de dos yoes, posteriormente se pensó como la relación yo - otro y luego como una estructura de tres términos, que incorpora algo que liga al yo con el otro (Berenstein, 2007).

3.5.1. Vínculo como encuentro significativo

Para que haya vínculo se necesita al menos dos sujetos, donde cada uno investirá al otro que es diferente y esa diferencia o ajenidad es irreductible. En este sentido Berenstein (2007) establece que el vínculo permite la construcción de sujetos novedosos, diferenciados de lo familiar infantil y de sus mandatos, para devenir otros. Cada vínculo significativo representa un punto de partida, una oportunidad que permitirá anudar el pasado con el porvenir.

Fue necesario que transcurriera el tiempo para poder pensar al vínculo como productor de subjetividad, como punto de partida para que los sujetos devengan otros, a partir de la pertenencia al mismo, haciendo lugar para que en ese encuentro se anuden los sujetos, su historia y su porvenir, donde el otro salva de la mismidad. En esa tensión se sostiene el vínculo y demanda un lugar para ser ocupado por cada uno. (Berenstein, 2007). Igualmente: “Desde una mirada que parte de la vincularidad y la interacción como forma básica de la experiencia humana, la subjetividad no puede ser un carozo, una estructura fija, un núcleo estable e independiente.” (Najmanovich, 2001, p. 107)

Pensar desde la perspectiva vincular supone considerar lo inesperado y azaroso del encuentro, que hará lugar a la construcción del sujeto en complejidad. El encuentro siempre trae algo de lo inédito y con ello expone a la incertidumbre, ya que es imposible alcanzar una comprensión total del otro. “El conocer depende de un funcionamiento mental permanentemente activo y, por lo tanto, inacabable, que abre a la inmensidad contenida en la relación consigo mismo, entre dos o más o con el mundo.” (Puget, 2015, p. 52) De este modo, conocer aparece como un acto de deconstruir certezas, donde la curiosidad se transforma en motor para la búsqueda y el descubrimiento.

Asimismo, desde la perspectiva vincular no es posible pensar en determinismos, sino en la producción de acontecimientos, con múltiples posibilidades o condiciones de emergencia, donde se juegan la ruptura, la novedad y el azar. “Las marcas de lo vincular, lo social y lo subjetivo están siempre en juego en una articulación de anudamiento y desanudamiento, pero en diferentes situaciones su combinatoria es divergente.” (Gomel & Matus, 2011, p.61)

Se puede entender al sujeto como aquel que se construye en devenir, en una trama social, en la complejidad de los vínculos y del encuentro singular con otros, este es el sujeto

al que referencian autores/as como Asiner & Pazos (1998); Najmanovich (2005); Berenstein (2007); Gomel & Matus (2011) y Puget (2015).

El término “otro” hace referencia a un sujeto que es investido en un vínculo. De tal manera Asiner & Pazos (1998) establecen categorías para nombrar lo que trae consigo ese otro del encuentro: a) aporta elementos que contribuyen a constituir subjetividad, de modo que puede transformarse en semejante, b) presenta lo desconocido, la alteridad que permite dinamizar el vínculo y c) propone lo que permanecerá ajeno para siempre, que se torna amenazante, pero debe ser aceptado. Así, la semejanza, la alteridad y la ajenidad son tres formas de procesar la diferencia, siempre presentes en la vincularidad.

Se puede decir que: “Presencia se refiere también al efecto de quien hace con nosotros y con quien nosotros hacemos, lo que llamamos vincularse, ese conjunto de acciones por las cuales devenimos sujetos de ese hacer que nos modifica en tanto tales.” (Berenstein, 2007, p.171) La presentación se caracteriza por la puesta en contacto con la novedad, a partir de la ajenidad que ofrece, por ser algo de lo que no se tiene inscripción previa. Esto permite la reacomodación de registros en el psiquismo. (Berenstein, 2004)

El cuerpo del otro desde su presencia se impone en gestos, en apariencia y desde allí se sostiene el encuentro, la atracción y el rechazo. Asimismo, la expresión de la palabra demanda un trabajo relacionado a hacer un lugar que permita escuchar y ser escuchado (Puget, 2015). “Imponer es una acción instituyente, tiene carácter de obligatoriedad porque debe hacer un lugar al otro donde antes no lo había, hacer una marca que aporte un nuevo significado a cada sujeto del vínculo.” (Berenstein, 2004, p. 39) En esta situación se produce violencia como acción defensiva para evitar que la subjetividad sea modificada. De esta manera se apela a despojar los aspectos de otredad del sujeto, con el fin de anular la ajenidad y de volver al otro un semejante.

Cabe aclarar que: “Las distintas modalidades en las que el vínculo se establece entre los sujetos son suplementarias, en el sentido de que no forman una unidad, sino que se reúnen en la diversidad.” (Berenstein, 2004, p. 74) Generando un lugar donde no lo había y cambiando la significación a partir de ese acontecimiento, en tanto suceso novedoso en su significado. Así: “Lo nuevo puede ser una época, una subjetividad e intersubjetividad, un vínculo, formas que adquieren otra respecto de la anterior.” (Berenstein, 2004, p. 105)

La subjetividad es una construcción inacabada, dinámica, compleja que se construye intersubjetivamente, en este sentido:

(...) la singularidad del funcionamiento psíquico es el fundamento de la capacidad del hombre para cambiar, no la historia pasada, sino su relación con esa historia; es decir, la

manera en la que esta actúa sobre él y para desarrollar, por este medio, su función de historicidad. (Gaulejac, 2013, p. 40)

La posibilidad de historizar permite a los sujetos asignar nuevos sentidos y con ello construir nuevas posibilidades. En la medida que logran repensar-se, problematizar y establecer nuevas estrategias, se habilita acceder a una vida más satisfactoria.

Pensar en términos de una dinámica vincular nos posibilita darnos cuenta de que devenimos sujetos entramados en múltiples configuraciones que tienen una estabilidad relativa. A partir de ellas tiene sentido pensar el espacio de posibilidades de transformación, que ya no será abstracto sino que estará ligado a la historia particular de interacciones. Es más, no devenimos sujetos de una vez y para siempre sino que estaremos deviniendo mientras estemos abiertos a los intercambios. (Najmanovich, 2005, p. 82)

Como se viene reflexionando, encontrarse implica diferenciarse, reafirmar lo propio y decidir qué hacer con lo que el otro es y hace. El otro siempre será diferente, en este proceso habrá puntos de acuerdo, de distanciamiento e incluso de malestar. Para que se construya el vínculo se requerirá la presencia del otro, que interpela desde su ser y accionar singular, desde donde se deviene sujetos y se construye algo novedoso. En este sentido: "(...) lo vincular crea y marca un borde entre los sujetos, donde lo exterior se hace interior y lo interior se hace exterior." (Berenstein, 2007, p. 159)

3.5.2 El vínculo educativo

Tal como se viene desarrollando, en los vínculos cada sujeto oscilará entre el deseo de imponerse frente al otro y la necesidad de hacerle un lugar para pertenecer al mismo. Los sujetos se vinculan en instituciones educativas, que están insertas en un momento histórico y en un territorio que genera un cierto lugar para los procesos de aprendizaje y de encuentro. "Ir siendo sujeto de una institución, de diversos grupos de amigos, de un lugar de trabajo, instaura marcas que no son transferibles de un espacio al otro" (Puget, 2015, p. 36)

Se puede decir que el aprendizaje es un proceso significativo, vasto y complejo que implica el reconocimiento de un principio de incompletud y de incertidumbre. De este modo, existe una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento (Morin, 1979).

Cuando los vínculos contemplan una perspectiva de diversidad, con un lugar para cada sujeto, suponen la apertura a la producción del cambio, la emergencia de lo novedoso que podrá enfrentar al sujeto con el desafío del no saber. Ese no saber también puede considerarse como la posibilidad de descubrir – construir lo nuevo y enigmático. En tal sentido, la amorosidad en las prácticas educativas tiene que ver con la consideración y la escucha del otro, que provoca, interpela, es fuente de afectos, de alteridad, de cuidados y responsabilidad. Es desde este posicionamiento que se piensa el vínculo educativo como vínculo transformador (Skliar & Téllez, 2008).

“Desde una perspectiva centrada en la dinámica vincular, el cambio como devenir, como transformación, se ubica en el centro del espacio cognitivo.” (Najmanovich, 2005, p. 47) Resulta de fundamental importancia la tarea educadora que habilite la búsqueda de lugares valorados, promoviendo oportunidades nuevas, principalmente para quienes parecen estar destinadas/os a la inoportunidad. Es necesario pensar los centros educativos como espacios que puedan albergar a las nuevas generaciones, para dar a cada sujeto la posibilidad de un encuentro con los otros, en un espacio que acoja lo múltiple, lo fragmentado y lo diverso. Asimismo será necesario acompañar a las/os adolescentes para que sostengan con éxito su escolaridad, reconociendo su estatuto de sujetos de derecho. El desafío será pensar el acto de enseñar, como provocador del deseo de saber (Nuñez, 2003).

La hospitalidad de los adultos tendrá la potestad de habilitar un lugar para que los nuevos se sientan acogidos como partes de la institución educativa. Los recién llegados son invitados a ingresar a la trama que establecerá claves para regular el lazo social (Minicelli, 2013).

El tránsito por CECAP, el encuentro con los/as talleristas/educadores podría ofrecer una oportunidad de transformación, que interpele a los sujetos, los invite a pensarse y devenir otros en la complejidad del entramado que allí se produce. Los centros educativos de pequeña escala brindan posibilidades para pertenecer, permitiendo que las ceremonias mínimas sucedan, encarnadas en un gesto o una palabra de reconocimiento hacia los/as adolescentes y su potencial. Es así que las pequeñas acciones serán significativas y permitirán cambiar el curso de los acontecimientos, favoreciendo: “la hospitalidad propia de la transmisión inter-generacional que alberga a los nuevos en diferencia.” (Minicelli, 2013, p. 18)

Capítulo 4 - Diseño Metodológico

4.1. Elección de la metodología

La metodología que se utiliza para el desarrollo de la investigación es de tipo cualitativa y es pensada como una herramienta para potenciar procesos reflexivos y promotores de autonomía. La misma se considera valiosa para analizar las trayectorias educativas y los vínculos que se producen en el contexto de los Centros Educativos de Capacitación y Producción.

Esta metodología considera un anclaje territorial – cultural - histórico que permita a los sujetos pensarse y transformarse a sí mismos y sus circunstancias, tomando conciencia de las relaciones de poder que las determinan. Esto implica hacer un lugar al otro como portador de saber, de una historia y un sentir. En palabras de Sisto (2008): “...la investigación social debe ser una investigación dialógica: un encuentro activo entre sujetos subjetivándose.” (p. 124)

La investigación cualitativa se desarrolla, en un diálogo que involucra a él/la investigador/ra y la comunidad. La misma se produce en términos de saber participativo, contextualizado, e implica un encuentro transformador. De este modo, la investigación es un intento de capturar sentidos. Allí la pregunta se produce en forma constante, para mantener en suspenso las certezas de él/la investigador/ra, que requerirán del diálogo permanente para que emerjan las respuestas participativas y contextualizadas (Sisto, 2008).

Este tipo de investigación requiere del empleo de diversas fuentes para complejizar y analizar la información con el aporte de los diferentes insumos. Durante el trabajo de campo se atiende al significado que los participantes asignan al problema, permitiendo que el plan inicial de trabajo pueda ser modificado para hacer lugar a los emergentes (Batthyány et al., 2011).

Por lo tanto la investigación cualitativa realiza una interpretación de la realidad, generando visibilidad de los acontecimientos cotidianos, en sus aspectos explícitos e implícitos. Desde este enfoque se persigue el objetivo de dar sentido a los fenómenos, contemplando la perspectiva y significado que los sujetos participantes de la investigación le otorgan (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Desde una perspectiva dinámica y dialéctica de la realidad, el proceso de conocimiento es siempre colectivo, se construye en vínculo con otros, que son diferentes y portan saberes diferentes. En esos encuentros que implican construcción - deconstrucción se habilita armar una trama compleja, enriquecida con las distintas perspectivas puestas a dialogar (Ghiso,

2006) y (Montero, 2006). Desde este posicionamiento los aportes singulares de cada sujeto nunca podrán ser sustituidos por los de otro.

Por consiguiente se considera que tanto los sujetos de la comunidad, como los/as investigadores/as realizan procesos reflexivos y de análisis que les permitirán superar las verdades parciales, dando lugar a la construcción de verdades colectivas. Este es un proceso creativo que permite construir respuestas operativas y novedosas para los implicados (Rodríguez Villasante, 2006). De este modo serán válidas para atender a las necesidades y demandas de la comunidad. En este caso, se pretende dar respuesta al objetivo de conocer las dinámicas existentes entre las trayectorias educativas de las/os adolescentes - jóvenes y los vínculos que construyen con los pares y educadores/as referentes, durante el primer semestre en la propuesta de CECAP.

4.2. En relación a la muestra

Para desarrollar el trabajo de campo la muestra se conformó por un grupo que cursaba primer semestre en un CECAP, de la zona metropolitana de Montevideo. En este caso se toma una parte de la población para llevar adelante la investigación, ya que debido a los tiempos acotados no era posible trabajar con todos/as los/as estudiantes que asistían al centro. En este caso se trata de un muestreo no probabilístico, pues no pretende generalizar resultados, sino comprender el fenómeno que se estudia, con los recursos humanos y temporales de los que se dispone⁵. De esta forma se tomó como muestra un caso tipo u homogéneo, compuesto por un grupo de estudiantes y sus docentes. (Hernández et al., 2010) Se opta por seleccionar al grupo que estaba comenzando su tránsito en el centro educativo, de tal manera se prioriza realizar una valoración de la experiencia inaugural, de estos/as adolescentes en la propuesta.

Si bien inicialmente se preveía que el grupo estuviera conformado por aproximadamente 20 estudiantes, (que es el número que el programa prevé para la conformación grupal) debido a motivos institucionales el mismo estuvo integrado por 36 adolescentes y jóvenes, del que se desvinculan 5 estudiantes.⁶ De este modo se realiza el trabajo de campo con ese colectivo de varones y mujeres, con edades comprendidas entre los 14 y 20 años. Se destaca que dichos estudiantes, previamente a la inscripción en CECAP transitaban por experiencias educativas a nivel de educación Primaria y/o Media. Para las entrevistas grupales se convoca a un grupo heterogéneo en edades, sexo y trayectorias, con la finalidad

⁵ Dado que se trata de una investigación de Maestría los tiempos están acotados por aspectos curriculares. El trabajo de campo se desarrolla por la titular de esta Tesis.

⁶ Durante los meses en que se desarrolla el trabajo de campo el centro educativo se encontraba funcionando en el espacio cultural de la ciudad. Allí solo se contaba con un salón adaptado para dictar clase, en un sector de una biblioteca y se cuenta con una oficina que es de uso exclusivo en el horario en que funciona la propuesta y el resto de la jornada era ocupada por otros proyectos.

de conformar una muestra variada, para dar lugar a la expresión de la diversidad y heterogeneidad grupal. (Hernández et al., 2010) También se previó trabajar con el colectivo docente del centro educativo, encontrándose con un equipo compuesto por 10 integrantes, una coordinadora, 3 referentes educativos/as y 6 talleristas de áreas artísticas, conocimientos básicos, laboratorio tecnológico, laboral y deportes.

En este caso la elección del centro educativo se debe a elementos como la accesibilidad geográfica, que facilita la realización del trabajo de campo. También se consideró relevante no contar con vínculo previo por parte de quien desarrolla la investigación. De esta forma se trata de mantener una distancia óptima, procurando cuidar la implicación, ya que quien investiga tiene inserción laboral en otro CECAP.

4.3. Tipo de Investigación

Se desarrolla un estudio de tipo exploratorio - descriptivo, porque si bien existen investigaciones desarrolladas en ENF, específicamente en CECAP, en este proyecto se propuso abordar un tema poco desarrollado. Indagando en las trayectorias y los vínculos educativos que se producen entre los/as estudiantes y sus educadores/as referentes. Se sitúa este estudio en el marco de la cursada del primer semestre de dicha propuesta educativa.

Se utilizará el estudio de casos como objeto, que puede estar representado por unidades pequeñas como una persona u otras mayores, como un grupo o una institución. Se opta por un estudio de caso instrumental, cuya unidad estará conformada por el grupo de estudiantes de CECAP que fuera mencionado. Esto permite que el caso sea abordado con diferentes métodos para la recolección de datos, entendiéndose que así se lograría el enriquecimiento de los mismos. En relación a este tipo de estudios, Stake (1999) plantea:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. (p. 20)

El estudio de caso permite conocer en profundidad sobre un caso en particular, específico y complejo que se aborda. Este tipo de estudio aspira a comprender algo que interpela y no se conoce lo suficiente. Con estrategias como la observación y la entrevista se procura dilucidar, sin alterar, el acontecer cotidiano con la intervención. De esta manera se aborda un fenómeno por medio de diferentes métodos de investigación. Desde esta perspectiva se considera relevante toda la información que se produce, con sus

contradicciones, diversidad de voces y sentires. Asimismo, se pone en juego el intento de ver lo que se habría producido, aunque el investigador no estuviera allí (Stake, 1999); (Archenti, 2007a).

El abordaje de los acontecimientos en el escenario natural en el que se producen, permite captar la complejidad de la vida cotidiana, visualizando el sentir y accionar de los sujetos. De tal forma, las investigaciones con estudios de casos permiten el desarrollo riguroso de teoría en relación a los fenómenos concretos (Vasilachis et al., 2006). Por lo tanto este tipo de estudio, ofrece elementos que permiten probar enunciados generales y ofrece fuentes conceptuales para la construcción de teoría (Archenti, 2007a).

4.4. Herramientas para recabar datos

Teniendo en cuenta el problema de investigación y las preguntas que orientan la misma, se define utilizar distintas técnicas para cotejar la información recolectada durante el trabajo de campo. De tal manera, por medio de la observación participante se pudo visualizar cómo se vinculan y participan los/as adolescentes en la cotidianeidad del centro, en los distintos talleres y espacios que habitan en la propuesta educativa. Las entrevistas en profundidad a los/as educadores/as y coordinadora permitieron conocer su perspectiva en relación a la trayectoria educativa de los/as estudiantes, los vínculos y la participación que desarrollan. En las instancias de entrevista grupal se indagó en las percepciones que las/os estudiantes tienen de sí mismos/as y sus pares en los vínculos cotidianos. Por medio del análisis de las fichas de inscripción y evaluación se realiza un acercamiento a las trayectorias educativas de las/os estudiantes y la valoración que los/as docentes realizan de sus procesos.

De esta manera se logra recoger un cúmulo de material, exponiendo distintas aristas del problema. Así, por medio de la conjunción de los aportes de las diferentes herramientas se apuesta a obtener una mayor riqueza, por medio de la complementariedad o disenso que permite desplegar la información y realizar el análisis desde una perspectiva compleja.

4.5.1. Observación participante

En términos generales y cotidianos la observación implica mirar con atención y en el ámbito científico se establece como la forma de lograr algún tipo de contacto empírico. Tiene la riqueza de brindar los datos de primera mano. A partir de la construcción de confianza entre investigados/as e investigador/ra, permitirá disminuir los efectos de la reactividad. Por medio de las conductas de adaptación a la presencia del extraño harán lugar para que surja el comportamiento habitual. "(...) la observación participante tiende a presentarse, en el

marco de una investigación, como el desarrollo de un rol que se caracteriza por la presencia física del investigador en el terreno (...)." (Piovani, 2007b, p. 197)

Esta técnica demanda la disponibilidad para observar con todos los sentidos, introducirse en profundidad en las situaciones sociales, desde un lugar activo y en permanente reflexión. Como se viene expresando, para esto se requiere la integración del observador/ra en la comunidad observada (Hernández et al., 2010). De esta forma se obtiene una versión propia de los acontecimientos, recogiendo las prácticas, discursos y silencios de los sujetos en su escenario natural. Por lo que tomará un lugar de interno-externo, que supone el estar inmerso en la comunidad pero a la vez conservando el espacio de ajeno/a y extraño/a, que demanda la necesidad de registro y análisis minucioso y constante. Se buscará en forma permanente el equilibrio o distancia óptima. Esto implica un estudio en profundidad de la vida cotidiana, que permitirá tomar los acontecimientos en todos sus detalles para luego traducirlos en datos. (Taylor & Bogdan, 1994); (Valles, 1999); (Callejo Gallego, 2002).

Es así que se desarrollan diversas instancias donde la observación juega un rol fundamental y acompaña el trabajo de campo a lo largo de los meses en que se lleva a cabo la intervención. Se consideran momentos valorados los primeros contactos que se establecen con la comunidad para conocerla, como la presentación al equipo docente, a las familias y los/as jóvenes. En dichas oportunidades se acerca la propuesta, los objetivos y se comparten las notas de información, consentimientos y asentimientos informados.

Luego se realizan 8 instancias de observación en los distintos talleres – espacio de aula, que se desarrollan en la propuesta. Allí se encuentra que los talleristas - educadores combinan sus espacios en actividades que toman formas variadas en las distintas jornadas. De esa manera se atiende los intereses de los/as estudiantes, la realidad institucional y locativa, que transitaba por un tiempo de complejidad importante, al encontrarse funcionando en un local compartido con otra institución.

4.5.2. Entrevista en profundidad

Las entrevistas cualitativas son flexibles, dinámicas y no estructuradas. En el caso de las entrevistas en profundidad se busca establecer una comunicación progresiva, persiguiendo el objetivo de construir el diálogo fluido, que favorezca la comprensión detallada de las experiencias y perspectivas de las/os entrevistadas/os. Las mismas se desarrollan en un escenario que se prepara para esa finalidad y propicia un clima de comodidad para que las personas logren hablar con libertad (Taylor & Bogdan, 1994). Es una técnica que permite obtener información de manera eficaz a partir de un encuadre de interacción directa, espontánea y personalizada (Valles, 1999). "Las entrevistas en profundidad siguen el

modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal entre preguntas y respuestas." (Taylor & Bogdan, 1994, p. 101)

Para favorecer el desarrollo de la entrevista se puede generar una guía instrumental que permitirá abordar los temas claves con todos los/as entrevistados/as. Esto no refiere a un protocolo estructurado, sino que da la posibilidad de que el/la investigador/a decida cómo y cuándo formular las preguntas. Además permitirá captar el flujo de información que desarrolla cada entrevistado. (Taylor & Bogdan 1994); (Valles, 1999); (Piovani, 2007b).

La capacidad para generar empatía y adaptarse a los códigos lingüísticos y culturales del entrevistado/a permitirá establecer un buen clima para favorecer la comunicación. De tal manera el/la investigador/a: "(...) debe ser consciente de los problemas que implica la conversación y debe tender a comunicar con naturalidad y sensibilidad; su función principal es la de escuchar." (Piovani, 2007, p. 119)

En este sentido se elabora una pauta que oficia de guía para realizar las entrevistas a los/as educadores/as, talleristas y a la coordinación del centro educativo. Se realiza una entrevista a cada adulto/a, (lo cual implica un total de 10 instancias) que se encarga de desarrollar la tarea educativa con los/as adolescentes. Esta herramienta permite abordar aspectos de la vida laboral de los/as docentes, profundizar en sus experiencias, formación y acercarse a la perspectiva que tienen en relación a la educación, los/as jóvenes y las trayectorias educativas que los/as mismos/as construyen en el tránsito por la propuesta. Estos encuentros permiten establecer una mayor confianza y empatía con los/as trabajadores/as. Allí emergen aspectos emocionales relacionados con el rol que desempeñan, el vínculo que construyen con el equipo de trabajo, los/as estudiantes y los aspectos transversales que cotidianamente condicionan la tarea.

4.5.3. Entrevista Grupal

"Las entrevistas grupales se caracterizan por la presencia simultánea de varios entrevistados que se relacionan a través de técnicas conversacionales." (Archenti, 2007, p. 227) Las mismas se proponen potenciar la dinámica de grupo, para favorecer los procesos de construcción colectiva. Implica una conversación que indagará en los objetivos que guían la investigación. El rol del entrevistador/a y la presentación de preguntas abiertas, garantizan la circulación de la palabra y la profundización en la temática que convoca. En estos casos, a diferencia de los grupos focales, los integrantes pueden conocerse con anterioridad, incluso se suele aplicar esta técnica a grupos pre - establecidos. (Archenti ,2007b); (Iñiguez, 2008).

Para garantizar el diálogo se convocó a un grupo de 10 estudiantes, con el objetivo de favorecer la dinámica de intercambio. Para ello se consideró que estuvieran representados varones y mujeres de diferentes edades, integrantes del grupo de primer semestre que se estaba observando. Se contemplo además que estuvieran presentes estudiantes con diferentes trayectorias educativas previas al ingreso a CECAP, en el entendido que la diversidad ofrecería riqueza y matices a la discusión.

Finalmente aceptan la invitación 8 estudiantes, con quienes se desarrollan dos encuentros de entrevista grupal. En la primera instancia, la discusión es orientada a partir de una guía que permite recorrer los objetivos que guían la investigación. Esto posibilita conocer porque realizan la elección de estudiar en CECAP, los aprendizajes que visualizan en ese recorrido, cómo se sienten en los vínculos que construyen con pares y con los/as adultos/as y las proyecciones educativas que tienen. En el segundo encuentro de entrevista, se toma como insumo lo trabajado en la primera instancia para pensarlo en términos temporales y vivenciales, construyendo así una evaluación – devolución, en relación a las experiencias compartidas y los proyectos que logran avizorar.

4.5.4. Análisis documental

“El análisis documental se puede definir como el conjunto de operaciones (unas técnicas y otras intelectuales) que se realizan para representar tanto la forma como el contenido de documentos primarios, generando de esta forma otros documentos secundarios (...).” (Gavilán, 2009, p. 8)

De este modo: “(...) es posible identificar como documento todo aquel soporte donde se represente algún tipo de información.” (Gavilán, 2009, p. 2) Los materiales documentales, son muy importantes para la investigación cualitativa. Tienen ventajas como el bajo costo para su obtención, la no reactividad, la exclusividad de la información y la historicidad, que permite que los mismos se preserven a través del tiempo. Aunque al ser un insumo secundario, se considera que debe representar un complemento a los datos primarios. Se entiende además que pueden darse diversas formas de interpretarlos, debido a las diferencias culturales existentes entre el autor y el lector (Valles, 1999).

En este caso se consideran documentos físicos en formato papel, como las fichas de inscripción y acompañamiento de los/as estudiantes. Se contempla también la evaluación escrita, que realiza el equipo docente al final del semestre. Las mismas permiten conocer información general de adolescentes - jóvenes y a su vez describen sus trayectorias educativas.

Este material fue observado y registrado en compañía de la educadora referente del grupo, quién explicó que cada ficha es completada por el estudiante al momento de la inscripción, en una entrevista que se realiza en forma personalizada por un/a educador/a. Allí se obtiene información del adolescente, la composición del núcleo familiar y la trayectoria educativa – laboral, que son de suma relevancia para conocer quién es el/la estudiante que se acerca a CECAP. Este material fue complementado por la valoración del proceso que realizan los/as docentes. Esto es capturado en un concepto escrito, que construye el equipo en una reunión de evaluación y que da por resultado una devolución para cada estudiante. A través de este insumo se recogen elementos procesuales que dan cuenta de las fortalezas, debilidades y sugerencias para continuar avanzando en la propuesta.

4.6. Metodología para el análisis de datos

Análisis de contenido

“El análisis de contenido es, ante todo, una herramienta. (...) una técnica de investigación que nos permite sistematizar información.” (Vázquez Sixto, 1996, p. 48)

A partir de los datos brutos obtenidos se realizarán inferencias válidas y aplicables a un contexto. Teniendo en cuenta los datos textuales se desagrega el mismo en segmentos significativos. Esto permitirá la delimitación de unidades de análisis, para la agrupación en categorías a partir de las semejanzas, que serán definidas a partir de los objetivos de la investigación (Vázquez Sixto, 1996).

El análisis de contenido cualitativo permite inferir significados latentes. Allí el contexto toma un lugar prioritario y aporta riqueza al análisis. Este marco contempla dos vertientes, aquello que excede al problema que se pretende analizar como el entorno social y las circunstancias en que se producen los datos. Vázquez Sixto (1996); Piovani (2007a).

"(...) es importante tener presente que uno de los elementos constitutivos del análisis de contenido es la realización de inferencias (...) la realización de interpretaciones a partir de los datos manifiestos con vistas a obtener un significado que sobrepase estos datos y nos permita la realización de lecturas que informen de las condiciones de producción de estos." (Vázquez Sixto, 1996, p. 50)

De esta forma: “(...) el análisis de contenido trata de establecer inferencias o explicaciones en una realidad dada a través de los mensajes comunicativos.” (Abela, 2002, p. 9) Esta técnica implica el análisis de contenidos textuales y no textuales, como pueden ser los elementos provenientes de una observación o entrevista.

4.7. Triangulación de datos

La triangulación obliga a revisar reiteradamente los datos obtenidos y ello se puede hacer a través de la metodología, que comprende un enfoque múltiple (Stake, 1999). Para tales efectos, en el trabajo de campo se tomaron los insumos recabados a partir los distintos instrumentos: observación participante, entrevista en profundidad, entrevista grupal y análisis documental. A partir de los mismos se recogen aportes de los/as educadores/as - coordinación y estudiantes.

Por lo tanto se confirma que: “En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos.” (Hernández et al., 2010, p. 439) Esto se denomina triangulación de datos y permite establecer convergencias y divergencias.

Asimismo, se realiza una discusión reflexiva entre el marco teórico que sustenta la investigación y los resultados obtenidos en el trabajo de campo. A partir de esta triangulación se buscará obtener un cuerpo integrado y significativo de la investigación (Cisterna Cabrera, 2005).

4.8. Consideraciones éticas

La presente investigación fue evaluada y aprobada por el Comité de Ética en Investigación de Facultad de Psicología, ya que al tratarse de una investigación con seres humanos, la misma se efectúa dentro del marco regulatorio vigente. Asimismo se considera la protección integral de los sujetos de la investigación, el respeto de su dignidad y los Derechos Humanos.⁷ La investigación considera el máximo beneficio y el menor riesgo en la intervención y las consecuencias que de ella se deriven. De este modo se contempló la posibilidad de derivación al centro local de asistencia, de ser necesario. Aunque se entiende que este tipo de investigación no presenta riesgos importantes para los/as participantes.

Se estableció el consentimiento libre, informado y expreso, lo cual contempla el consentimiento o asentimiento y la expresión escrita de voluntad del sujeto a ser

⁷ Decreto de Investigación con Seres Humanos (515/2008); Código de Ética Profesional del Psicólogo/a (2001).

investigado/a y el de los representantes legales, en el caso de las/os adolescentes menores de edad. Se efectuó además una explicación minuciosa sobre la investigación, sus objetivos, metodología, beneficios y potenciales riesgos a las/os adolescentes, sus representantes legales, educadoras/es y a la coordinadora del centro. Además se entregó una hoja de información, consentimiento y asentimiento informado a cada participante y a los familiares referentes de los/as estudiantes.

Especialmente se tuvo en cuenta que las/os adolescentes tienen derecho a ser protegidas/os de manera especial por tratarse de sujetos en desarrollo.⁸ Se dejó en claro que los/as jóvenes y adultos/as podían rehusarse a participar en cualquier etapa de la investigación, o retirar su consentimiento o asentimiento, de entenderlo necesario.

Por otra parte, se consideró la implicación de la investigadora al desempeñarse laboralmente en otro CECAP. Esto se contempla para el análisis de posibles sesgos y para garantizar la confiabilidad de los datos obtenidos. En este sentido contemplar los propios prejuicios, emociones, afectos, es un insumo esencial para estudiar la implicación y trascender las ideas previas. (de Keijzer, Martínez & Peñaranda, 2015)

Finalmente se garantiza la confidencialidad, privacidad, protección de la imagen y la no estigmatización, utilizando la información recabada solo a los efectos de la investigación. Cabe destacar que se realizaron dos instancias de devolución primaria, una con adultos y otra con adolescentes y jóvenes considerando la posibilidad de reflexión que contempla una investigación co - construida.

⁸ Código de la Niñez y la Adolescencia (17.823/ 2004).

Capítulo 5 – Análisis

En este capítulo se presentan los datos obtenidos en la investigación y el modo en que se organizarán para su análisis.

Las categorías serán expuestas teniendo en cuenta los aportes de las diferentes herramientas con las que se recabaron los datos, observaciones participantes, entrevistas⁹ a docentes, entrevistas grupales a estudiantes y análisis documental.

Se definen 4 categorías a priori, a partir de los objetivos que guiaron la investigación y surge una que responde a los hallazgos producidos en el trabajo de campo.

1. **Las trayectorias educativas** que realizan los adolescentes y jóvenes en el primer semestre de la propuesta de CECAP y que los remiten a propuestas educativas por las que transitaron o aspiran a acceder.
2. **Los vínculos** en tanto encuentros significativos que se producen entre pares y de ellos/as con los/as educadores/as referentes.
3. La **inclusión** educativa de los sujetos en CECAP como posibilidad de continuidad educativa, cuando no se ha “encontrado” un lugar en la educación formal.
4. La **participación** en la propuesta educativa y sus formas múltiples de estar, que son habilitadas por los/as adultos/as y ocupadas los las/os estudiantes.
5. Finalmente, durante el trabajo de campo surge una categoría que refiere al **contexto**, que si bien excede al texto de la investigación, toma fuerza en las observaciones y en el discurso de estudiantes y docentes. La misma se encarna en la realidad locativa que transita el centro educativo y los ubica en un “lugar prestado”.

A partir de los objetivos específicos que fueron planteados se desarrolla el análisis contemplando las categorías expuestas. Teniendo en cuenta los aportes recogidos a partir de las diferentes técnicas, se realiza un análisis en profundidad de los contenidos. De este modo se ponen a dialogar los aportes que brinda el trabajo de campo, a la luz de los insumos teóricos que fueron expuestos en el capítulo correspondiente.

⁹ Para la transcripción de las entrevistas se tienen en cuenta las pautas de Jefferson, (1984)

Objetivo 1.

- Caracterizar las trayectorias educativas de las/os adolescentes en el primer semestre del programa.

Se intentará dar respuesta a las preguntas orientadoras: ¿Cómo se relaciona la participación en la propuesta con la continuidad educativa? ¿Qué valoración realizan los/as estudiantes de las experiencias pedagógicas que desarrollan en el centro?

Para profundizar en este objetivo se tomarán en cuenta los aportes de las categorías: la participación en la propuesta y las trayectorias educativas que realizan los/as adolescentes y jóvenes en CECAP.

La participación en la propuesta

La cotidianidad en el centro educativo

A partir de las observaciones participantes se logra el acercamiento a los diferentes actores. Así se pudo compartir con ellos/as la cotidianidad, las dinámicas de organización del espacio y las actividades o talleres que se les proponen a los/as adolescentes y jóvenes.

Desde las observaciones realizadas, sobresale una asistencia variable a lo largo de las instancias de trabajo de campo. La misma oscila entre los 11 – 14 estudiantes y 25 – 27 las veces que son más, aunque en lista figuraban 36. Algunos de los elementos que pueden incidir en esto son las cuestiones climáticas, pues los días que se realizó observación y las condiciones climáticas eran adversas la asistencia descendía. También al final del semestre se vio disminuida la presencia de jóvenes en el centro.

Por otra parte, en los diferentes momentos se puede apreciar la colaboración, el trabajo en conjunto entre adultos/as y estudiantes para disponer los espacios antes del inicio de los talleres. En las oportunidades que se visita a las 8 de la mañana, la dinámica consiste en ingresar y disponer el lugar de trabajo. La biblioteca¹⁰ del centro cultural se adapta como un salón entre todos/os los/as participantes. En este sentido, se agrupan las mesas, distribuyen sillas alrededor de las mismas y desplazan un biombo, teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que asisten. En tanto otro grupo de adultos retira objetos de la oficina (tambores, contenedores de alimentos, mesa de pin pon) e inician sus tareas en ese espacio.

¹⁰ Tal como se ha mencionado el espacio cuenta con un salón adaptado en una biblioteca, perteneciente al Centro Cultural que brinda ese lugar para desarrollar la propuesta. El salón se divide con un biombo, para separarlo de otras aulas y de la recepción de la otra institución.

Uno de los aspectos que surge de las entrevistas con los/as educadores, es que en este semestre los adolescentes y jóvenes están teniendo la mitad de la carga horaria esperada, debido a los aspectos locativas mencionados. En ocasiones, cuando asisten pocos/as estudiantes se usa la oficina como salón de clases. También se ha recurrido al espacio de patio, para recibir a algunos de los grupos en actividades que pueden adaptarse al aire libre.¹¹ Esto permite optimizar los espacios y desarrollar tareas en forma paralela con los diferentes grupos.

Aprender haciendo

En el período que se desarrolla la investigación, CECAP prescindió de los talleres experimentales, ya que ambos educadores/as renunciaron y no se volvieron a realizar contrataciones. En las entrevistas, los/as docentes afirmaban que se procura generar buenas condiciones de trabajo, al menos para quienes ingresan a la propuesta. Pero entienden que la falta de espacios prácticos, “de hacer” y experimentar, es una carencia que sienten más los/as estudiantes que contaron con esa parte de la propuesta en los semestres anteriores y comprendía talleres de áreas verdes y belleza. Esta carencia de espacios – talleres, supone una pérdida de tiempos de socialización y también de capacitación para el mercado laboral, en este caso específicamente en jardinería – huerta y belleza capilar o peluquería.

"Primer semestre es el que viene dos horas por día, de martes a viernes, es decir que está perdiendo dos horas por día de clase y los lunes sí, viene cuatro horas" E1, F3.

"Ahora la falencia que estamos teniendo además de no tener local, es no tener los dos talleres experimentales que deberíamos tener, entonces justo esos talleres que son los que incentivan a trabajar, a toda la parte de entender las lógicas de un oficio no están" E4, F5.

Pensando acerca de las propuestas que los/as adolescentes y jóvenes más disfrutaban y en las que participan activamente, la mayoría refieren a los espacios que favorecen la libre expresión, experimentación y el movimiento. También se identifica la necesidad de tener distintas propuestas a la hora de presentar la actividad, pues los grupos son heterogéneos y es una forma de captar los distintos intereses.

La posibilidad de generar protagonismo en los/as adolescentes, habilita la construcción del conocimiento en forma colectiva. Al poder expresarse, experimentar, emplear distintos

¹¹ Cabe aclarar que el centro educativo cuenta con cinco grupos de estudiantes, de los que dos tienen la mayoría de sus clases en UTU, pues asisten a una propuesta combinada que se denomina Redescubrir.

sentidos, compartir las experiencias, se hace lugar a la producción de vivencias profundas y potencialmente transformadoras. Desde la heterogeneidad de la propuesta, de los talleres que se componen de múltiples modos, se genera una riqueza que fortalece el desarrollo singular y del grupo. Aquí aportan a la reflexión las ideas de Montero (2004) y Fals Borda (2014) quienes plantean que es fundamental animar a los sujetos, para que participen en forma crítica para así desarrollar su autonomía y generar potenciales herramientas para transformar sus vidas. Para que esto sea posible, es fundamental el rol del/la docente, como “facilitador” y promotor de participación, desde esta perspectiva, se entiende que todos los sujetos saben algo y tienen algo para aportar.

"Vamos a ir a tocar con la comparsa, o vamos a grabar esa canción, cada uno tiene su rol, eso está bueno, y también implica un desarrollo personal a cada uno, porque si no, a veces se vuelve muy volcado en la persona que está ahí, el facilitador" E5, F11.

"Me parece que más lo práctico, lo lúdico les gusta más, ayer por ejemplo hicimos un taller de armado de cubos, de figuras geométricas" E6, F1.

En este sentido para la construcción de experiencias educativas valiosas, es importante habilitar la circulación de la palabra, la búsqueda de lugares en los que se pueda estar y hacer en forma cómoda, de modo que se intenta que todos/as encuentren un lugar de disfrute. Así Freire (2002), aporta que es fundamental sumar la originalidad de la perspectiva de los sujetos, ya que la producción, la invención y la búsqueda, son promotoras de aprendizajes. Esta parece ser la perspectiva que se mantiene en los distintos talleres que ofrece la propuesta y así se estaría dando cuenta de la lógica de integralidad desde la que se piensa. Asimismo, cuando alguna propuesta despierta interés, se le da continuidad para favorecer la participación e involucramiento de los/as adolescentes.

"Por lo general siempre las cuestiones deportivas, ¿no?, y el famoso fútbol y todo lo que tiene que ver con la competencia también les atrae y juegan, y son como de pedir eso" E9, F1.

"Cuando les gusta algo, seguís con eso y tratás de exprimirlo lo que más puedas, pero yo lo que veo es eso, que los talleres son muy largos, las clases son muy largas, dos horas" E6, F9.

Esto último es un elemento a tener en cuenta, ya que los talleres de dos horas de duración, no permiten a los sujetos sostener la atención y enriquecerse con la propuesta.

Esto, redundando en la dificultad para que el/la educador/ra mantenga al grupo motivado e interesado en las actividades. Pero a pesar de que el disfrute es favorecido por las/os adultos y en general encuentra respuesta positiva de los/as adolescentes y jóvenes, también sucede que a veces, hay barreras que requieren ser atravesadas para que todos/as se animen a experimentar. Así, algunos/as docentes encuentran que en las actividades que demandan movimiento, a ciertos/as estudiantes les representa dificultad y se resisten. En algunas ocasiones, experimentar y exponerse ante los demás, puede representar un desafío que lleva un tiempo transitar. Tal como plantea Rodríguez (2002), por medio de una provocación creativa es posible convocar al sujeto a participar del proceso educativo, que será co-construido entre educador/ra y educando/a.

"Frente a eso del disfrute, ellos como que se niegan un poco pero ta, es pasar como ese umbral, para que ellos se den cuenta también que está bueno" E9, F2.

"Hay espacios que de repente son mas quedados, como los espacios que tienen que ver con deporte o recreación como que no quieren, no quiero correr, o me duele esto, hace frío, no quiero" E8, F2.

Asimismo, a lo largo de las instancias se aprecia que hay algunos/as estudiantes que no participan activamente, que permanecen con los auriculares o utilizan el celular para enviar o recibir mensajes. Otros elementos de distracción que aparecen son juegos de manos o pasar pelotitas de papel. También, en distintas ocasiones se observa que los/as estudiantes ingresan tarde a la propuesta. Ante esto, las/os referentes o talleristas intervienen, se acercan y dialogan, en busca de una respuesta para garantizar el cumplimiento de los compromisos asumidos por los/as estudiantes.

Igualmente los/as educadores/as invitan a preguntar, opinar o pasar al pizarrón, favoreciendo de este modo la creatividad y el aporte singular. Así se generan diversas posibilidades de estar con otros y aprender en los distintos espacios en los que se desarrolla la propuesta educativa (Duschatzky & Corea 2001). Además se producen algunos momentos de silencio, en los que se promueve la concentración, dando tiempo para el registro en los cuadernos, o la discusión en los subgrupos en los que se organizan para trabajar. De esta forma se combina la tarea individual, con la colectiva, la exposición y la realización de actividades con formato de plenario.

"Pregunten, animense a preguntar, tienen la suficiente confianza para preguntar" O2, F 5. T.

"¿Quién se ofrece a hacer la primera operación?" O2, F19. T.

“Van recordando muy bien este repaso, voy a hacer un desafío” O7, F17. T.

“Hasta que no tengamos la puesta en común de todos los grupos no nos vamos” O4, F31. T.

El ejercicio de la capacidad crítica en el proceso de aprendizaje, permite la construcción de la curiosidad que favorece el conocimiento profundo del objeto. La puesta en práctica de la rebeldía, abre camino al verdadero aprendizaje. Así los educandos se construyen como sujetos del saber enseñado, en un proceso que es compartido con el/la educador/ra (Freire, 1997). En tal sentido, se puede apreciar que los/as educadores promueven procesos de reflexión, se visualizan señalamientos que motivan la búsqueda creativa, donde se los/as invita a experimentar e imaginar, empleando los diferentes sentidos. De esta forma, se abren intersticios para escapar a lo que Skliar & Téllez (2008) identifican como la intencionalidad de las instituciones educativas por construir sujetos homogéneos.

“La música es como la comida, si siempre como lo mismo, no sé si me van a gustar otras cosas” T2. O3, F9.

“Hoy vamos a trabajar en perfecto caos” “¿porqué?, vamos a organizar la actividad acá, pero después vamos a salir a trabajar afuera” O5, F3. T.

Por otra parte se aprecian indicaciones claras y cierta exigencia para el desarrollo de las tareas, esto ayuda a definir cómo estar en el espacio y qué hacer. Estas puestas de límites, son realizadas de forma conjunta por los/as docentes que comparten los espacios, ya sean talleristas o educadores/as referentes. Destacándose que en todas las oportunidades el espacio de aula era compartido por dos o más adultos/as. También se pide respeto y valoración hacia el trabajo de los pares, quedando explicitado el reconocimiento por los diferentes aportes.

“Vamos a trabajar exactamente como la vez anterior, en los mismos grupos, la mitad va a traspasar el dibujo a lápiz y la otra mitad va preparando las pinturas” O5, F4. T.

“Cambien los lugares, el que está adelante pasa para atrás y los demás siguen los movimientos del primero, cambien los movimientos, ejercicios diferentes” O6, F17. T.

“Hacemos silencio para poder empezar a hablar del trabajo que realizaron” O5, F23. T.

Por medio de diversas estrategias, se reafirma que el conocimiento se construye de forma dinámica, en una trama que se enriquece con los diferentes aportes. De esta manera

se favorece la participación, fundamentalmente de quienes muchas veces permanecen al margen o en silencio. Aquí vale destacar los aportes de Díaz Barriga (2003) quién afirma que el aprendizaje situado resalta la importancia del vínculo entre el aprender y el hacer. Esto permite a los/as estudiantes descubrir la aplicabilidad de los aprendizajes, tornándolos significativos.

*“Estamos invitados para participar de la comparsa, para eso hay que tener ganas y respetar”
O8, F16. T1.*

Durante las visitas a campo se puede apreciar la relevancia de ofrecer propuestas educativas que tengan coherencia, sean de carácter propositivo y contemplen el aprendizaje colaborativo. Esto representa un proceso multidimensional de apropiación de la cultura, que comprende afectos, pensamientos y acciones, que vinculan al sujeto con el contexto y las reglas que favorecen el trabajo en grupo y la división de tareas.

Flexibilidad y adaptación del encuadre a los intereses

Según plantea Ferrullo de Parajón (2006) la participación es el proceso que abrocha al sujeto con lo social y lo incluye como parte de esa trama. Esto permite a los sujetos ser parte, tener parte y definir su identidad a través de la pertenencia. En este caso al centro y al grupo de estudiantes de primer semestre, descubriendo intereses, compartiendo y superando las dificultades que se van encontrando al transitar por la propuesta.

“Lo más básico que ellos disfrutaban es dibujar, es como el primer contacto que yo intento mantenerlo en el tiempo varias clases” E3, F3.

“Yo también quiero aprender a cantar, igual el candombe me gusta” Est. 2, F5.

“El desafío un poco, es poder hacer un poco algo que, como que sea bastante heterogéneo, en el sentido que a todos les pueda llegar desde algún lado” E5, F2.

Otro elemento a destacar es que se mantienen los grupos en los espacios de aula, para realizar las diferentes tareas. En este sentido los docentes transmiten que se distribuyen en los grupos por afinidad. En cambio, en las actividades lúdicas y deportivas que se desarrollaron en la plaza de deportes hay mayor circulación, así los grupos se rearmen y los/as adolescentes y jóvenes circulan por los espacios en los que se practican diferentes

actividades. Ello da cuenta del interés por participar en los distintos deportes, lo cual a su vez, les permite interactuar con los/as compañeros/as.

El hecho de que los/as estudiantes puedan participar en todas las etapas de las propuestas desde su singularidad e intereses es fundamental, para que puedan realizarse como seres políticos y participar de la construcción de la sociedad, según los planteos de Saforcada & Castella (2008) Esto desde un posicionamiento activo, crítico y propositivo les permite experimentar y opinar, ya que los espacios promueven las instancias para la expresión de experiencias personales y de participación en asambleas de delegados, con la finalidad de compartir y proponer.

También se observa que al tener en cuenta la diversidad de intereses de los/as estudiantes, él/la docente asume el desafío de diseñar y animar las situaciones de aprendizaje, pensando al sujeto como centro de la propuesta, valorando que no son todos/as iguales y por lo tanto no aprenden de la misma forma. El empleo de distintas estrategias permite considerar los obstáculos y fortalezas que presentan los/as jóvenes frente al aprendizaje, para ofrecerles actividades que les permitan investigar y resolver problemas (Perrenoud, 2007). Así, se favorece la participación acercando propuestas que tienen diferentes metas, de modo que todos/as puedan realizar alguna parte de la misma. Pero también se contempla a quienes tienen una trayectoria más vasta u otros conocimientos previos, para que mantengan el entusiasmo e interés por participar.

"Lo que yo trato de hacer es plantear actividades con distintos niveles de logro, aquel que puede lograr lo mínimo, que lo haga y que lo logre y después que vaya logrando, el que puede lograr un poco más, que lo haga" E6, F6.

Buceando en su interior

En distintas instancias, queda expuesto que los/as adultos se encuentran con momentos o situaciones de "desconexión" de los/as estudiantes, en relación a lo que se les está proponiendo. Esto responde al estar volcados hacia sí mismos y hacia los pares. Ante estas situaciones la mirada de los/as docentes es de desconcierto, pues son acontecimientos en los que no están incluidos/as. Estas son lógicas que sorprenden porque no son compartidas, y la reacción es más cercana a la crítica y el sentir que los/as adolescentes y jóvenes no disfrutaban de nada. Aunque ellos/as en algunos momentos disfrutaban de las actividades, y en otros les resulta fundamental estar con sus compañeros/as. Ya que en ocasiones los espacios de encuentro y de hacer actividades propias de la vida juvenil, son exclusivamente los que transcurren en la propuesta educativa.

"Todo el tiempo están enchufados escuchando música, ellos te dicen "pero yo te estoy escuchando profe", pero está la música así, pero igual te están escuchando, o sea como que no disfrutan ningún momento, ningún sentido lo disfrutan" E9, F7.

"No están tan prendidos como estaban hace un tiempito, y están eligiendo los talleres en algunos casos, este:::, también por desgano, no es un horario de estar a tal hora, todos los días tienen horario distinto, y son pocas horas para venir" E10, F10.

En este sentido, de parte de los/as estudiantes surgen demandas que en algunos casos han planteado, pero entienden que no han obtenido respuestas. Ellos/as desean que la propuesta incluya instancias de canto, que permita correr el foco de experimentar en el toque de instrumentos de percusión. También expresan el gusto por actividades como un taller de belleza que les dictó la docente de plástica, aunque manifiestan que fueron dos encuentros, los mismos representaron espacios de aprendizaje y disfrute. Además está presente el deseo de realizar actividades variadas y escribir más, lo cual se puede pensar como plantean Rebellato & Giménez (1997), que cuando los sujetos se comunican entre sí trascienden la observación pasiva para convertirse en participantes con posibilidades de transformarse a sí mismos/as y su entorno. Así, los/as estudiantes quieren expresar su voz y participar de la toma de decisiones en cuanto a las propuestas, que desean se les brinde en el centro educativo.

"Peluquería, y que hagamos más cosas, que escribamos más" Est.2, F10.

"Que cantemos, que hagamos más coro, como que el profe nos enseña más el candombe y eso" Est.3, F4.

Si bien la participación en CECAP les permite acceder a un lugar de aprendizaje y de encuentro que les da la posibilidad de salir de su casa y entretenerse, el hecho de que las clases sean a la mañana, en algunos casos representa una dificultad. Esto lo asocian a que asisten por dos horas, lo cual supone un esfuerzo importante de desplazamiento para estar un tiempo acotado en la propuesta, aunque el asistir a CECAP brinde la posibilidad de tener una ocupación.

"Para estudiar y para no aburrirme en mi casa" Est.6, F2.

"Me cuesta madrugar" Est. 7, F1.

Cuando el aprendizaje resulta significativo para los/as estudiantes, les permite anudar las distintas experiencias, favoreciendo la construcción de nuevos sentidos, para relacionarlos con su vida cotidiana, transformarse a sí mismo y su entorno. Así Skliar & Téllez (2008) recuerdan que el arte de educar consiste en: "(...) hacer que lo que pasa nos pase, nos concierna, nos conmueva." (p. 146) De modo que al estar en la propuesta se genere motivación por compartir, aprender y no represente solo un escape para no estar en otros espacios.

Asimismo, en las instancias de entrevista grupal con los/as adolescentes y jóvenes se recogen sentires, experiencias, algunos proyectos y metas que desarrollan en mayor profundidad en un segundo encuentro y que dan cuenta de la diversidad que está presente en el grupo. Esto permite pensar en torno a la heterogeneidad de los sujetos y sus vivencias, sus sentimientos, las dificultades que experimentan y las expectativas que se trazan como adolescentes y jóvenes.

Las reflexiones que traen los/as jóvenes permiten conocer dónde se encuentran y dónde proyectan llegar, para así construir herramientas que favorezcan el recorrido de ese camino. Se destacan aspectos como el deseo de continuar estudiando y de acceder a un trabajo; como también la incertidumbre, asociada al ser chicos/as y contar con tiempo para tomar decisiones en torno a la continuidad educativa. También exponen planteos altruistas como el deseo de tener un refugio de animales y otros vinculados a alcanzar el éxito por medio de profesiones como el fútbol, ser cantantes o diseñadores/as de moda. Exponiéndose de esa forma las búsquedas internas y externas que transitan como adolescentes o jóvenes.

Las trayectorias educativas en CECAP

La opción por CECAP

En el desarrollo de la investigación se ha identificado que los/as adolescentes y jóvenes llegan a CECAP por diversas circunstancias y habiendo recorrido caminos muy variados. Entre esos motivos se destacan situaciones como el interés específico en la propuesta. En estos casos parece que los/as adolescentes y jóvenes esperan uno o dos años, luego de haber culminado Educación Primaria, para cumplir la edad requerida que les permita ingresar a este centro educativo.

"Este año comenzamos con las inscripciones de jóvenes con 14 años, que anteriormente los jóvenes de 14 años que no entraban al Liceo o a la UTU, esperaban a tener 15 para empezar CECAP, quedaban a veces un año o año y medio esperando en sus casas para venir a CECAP" E1, F4.

Aunque al indagar con los/as jóvenes y adolescentes, se explicitan motivos diferentes a los que plantean los adultos/as. Ellos/as transmiten que se inscribieron porque no encontraron lugar en otros centros o que no lograron adaptarse al Liceo o a la UTU. También aparece la situación de tener hermanos que transitan o transitaron por la propuesta de CECAP y eso oficia de referencia que orienta la elección por la institución.

“No, no es que me motivó, no había lugar en UTU ni nada de eso, por eso vinimos a CECAP porque no había lugar en la UTU” Est.1, F1.

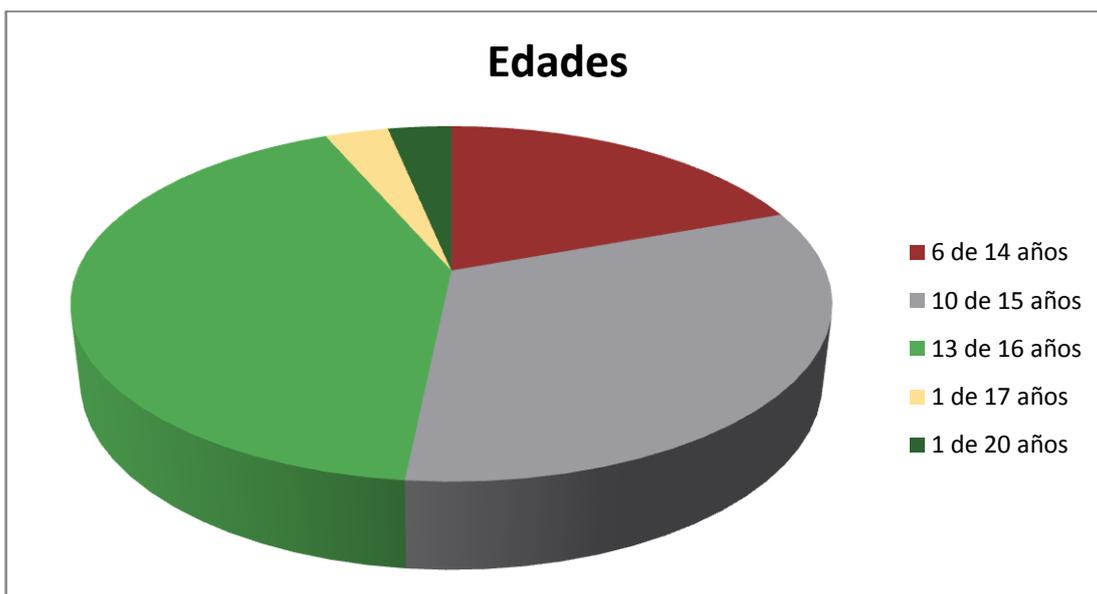
“Yo vine porque no me gustaba el Liceo el año pasado y ta, vivía faltando y me iba a anotar en la UTU pero pedían mayores de 15 y ta agarré, mi hermano venía acá y me dijo que estaba bueno acá, que me anote que iba a estar bueno y no sé qué y ta me anoté” Est.7, F1.

Analizando la integración del grupo, se encuentra que en su composición primer semestre de CECAP al comienzo estaba integrado por 36 estudiantes, de los que se desvincularon 5. Finaliza con una conformación de 12 mujeres (1 de 14 años, 5 de 15 años y 6 de 16 años) y 19 varones (5 de 14 años, 5 de 15 años, 7 de 16 años, 1 de 17 años y 1 de 20 años). Observándose que prevalece el número de estudiantes varones en relación a las mujeres y que se ubican en las franjas de menor edad que la propuesta admite, ya que no hay jóvenes de 18 – 19 años y sólo un joven tiene 20 años. Lo que da cuenta que en el caso de este grupo, la propuesta tuvo mayor demanda de adolescentes varones, mayoritariamente de 14 a 16 años.

Gráfica 1.



Gráfica 2.



La búsqueda de una oportunidad diferente cuando no se ha logrado avanzar en la educación formal, por su complejidad, o porque no encontraron su lugar allí, también lleva a que CECAP ofrezca una opción valiosa para algunos/as adolescentes y jóvenes. Se aprecia además que los/as estudiantes que asisten al centro necesitan una proximidad de la propuesta, desde el punto de vista territorial pero también simbólica, un lugar que no los expulse como plantean que ha sucedido en otros espacios. Aunque desde el punto de vista del reconocimiento social, asistir a la educación formal propicia una mirada más positiva de la sociedad en su conjunto y del contexto más próximo con quien comparten espacio debido a la realidad locativa en la que se encuentran. En este caso, compartir el espacio educativo con otros/as actores de la sociedad, fundamentalmente con personas de la tercera edad, ha vehiculado el encuentro y la construcción de una mirada diferente de los/as jóvenes.

"Los jóvenes se prenden, participan, hay muy buena concurrencia de los jóvenes, es interesante que ellos puedan participar de otras cosas, de otros lugares porque una de las características de los jóvenes de acá (...) es que para ellos ir al centro es algo como, no sé (.) ir a otro país" E1. F2.

"Lo que pasa de parte de la sociedad es que los mira diferente, eso sí, no es lo mismo el chico que va a UTU que el que va a CECAP, educación no formal, acá mismo hemos tenido de las señoras que vienen, cómo fue que dijo una (.) <hasta se portan bien y todo >" E2, F.4.

También se observa que otro grupo de adolescentes llega a la propuesta buscando tener una actividad, un sentido para la cotidianidad, que los aparte de la inercia en la que muchos/as jóvenes parecen estar. Este motivo lo colocan los/as educadores como emergente de los planteos de las familias. En este último caso, parece que el acercamiento a CECAP implica un desconocimiento de la propuesta educativa y la inscripción en la misma se realiza por descarte y sin una valoración específica. La evaluación positiva va de la mano del conocimiento, que se realiza al participar.

Conociendo las trayectorias reales

En lo que tiene que ver con las trayectorias que realizan los/as estudiantes en CECAP, se produce una valoración de los aprendizajes transversales tanto como de los específicos que ofrecen los talleres. Es así que se contemplan las adquisiciones que favorecen el estar con otros en un grupo, como los conocimientos de lengua, matemática o expresión musical. Ello en el entendido de que el aporte de las diferentes áreas los fortalecerá como sujetos y estudiantes para continuar sus trayectorias.

En la práctica se observan las trayectorias reales y así se puede apreciar que las mismas son heterogéneas y son muy pocas las que tienen similitudes a las trayectorias teóricas. En el caso de los/as estudiantes de CECAP se encuentran procesos variados, discontinuos y con intermitencias. De modo que desde la propuesta se procura favorecer la continuidad y culminación de las trayectorias, tal como señala Terigi (2009). Aunque se encuentra un espectro amplio de situaciones como las de quienes completan los cuatros semestres de la propuesta y otras en las que se egresa previamente hacia otras instituciones de educación formal. Porque al evaluar, acompañar y orientar los procesos de forma singular, se atiende a los proyectos particulares de cada estudiante.

Al analizar las fichas de inscripción se encuentra que en relación a los años de desvinculación educativa, la mayoría de los/as estudiantes (19) vienen de haber cursado el año anterior en diferentes centros. En tanto 8 estudiantes estuvieron desvinculados por 1 año, 2 por 2 años, 1 durante 4 años y 1 por 6 años. De este modo se puede apreciar que en el caso del grupo que cursó primer semestre de CECAP, solo 4 estudiantes estuvieron sin asistir a ninguna propuesta educativa por 2 años o más.

Gráfica 3.



"Yo creo que la fortaleza de CECAP es que los aprendizajes de ellos pasan por muchos lados, no solamente en lo que tiene que ver con lo académico, o con cuál es la currícula" E8, F1.

"Me parece que van adquiriendo herramientas de todas las áreas, tanto de los espacios que son más académicos como del día, o el trabajar con los chiquilines" E8, F2.

Aunque desde el punto de vista curricular, algunos/as estudiantes entienden que los contenidos que se trabajan en CECAP son acotados y ocupan el lugar de repaso de lo estudiado en la Educación Primaria. Por este motivo a muchos/as no les representa un desafío. De todos modos se trata de atenuar este sentir, estableciendo que algo se aprende y que a algunos/as jóvenes les puede servir. En cambio otros/as estudiantes valoran que han avanzado en algunas áreas como matemática y lecto - escritura, lo cual demuestra que la propuesta fortalece a cada uno/a según su situación particular. Asimismo los/as jóvenes encuentran que aprenden o trabajan más en el espacio de conocimientos básicos. Ese taller implica el trabajo en áreas como lengua, matemáticas, ciencias sociales y ofrece una propuesta que les permite desafiarse ante aprendizajes variados. Plantean también el deseo de que CECAP esté en otro lugar físico, con más salones, para poder tener 4 horas de clase y no 2, con la expectativa de hacer más cosas y aprender más.

"No te enseñan mucho así como el Liceo, es lo que yo quiero decir" Est.1, F6.

"Pero algo ayuda, para algunos capaz no saben, tiene dificultades y ayuda" Est.2, F15.

“Si estás todos los días cuatro horas y no dos horas, haces más cosas” Est.2, F8.

Desde la observación se puede apreciar que se abordan contenidos básicos y se habilita la participación, la formulación de preguntas y el realizar ejercicios prácticos para pensarlos entre todos/as. En este sentido, es fundamental garantizar que los sujetos adquieran conocimientos elementales, que no han desarrollado en las etapas previas. De tal manera se apuesta a fortalecer sus aprendizajes y ofrecerles nuevas posibilidades para diseñar sus elecciones educativas y también laborales.

“No sé dividir” O2, F14. Est.

“Con qué $v - b$, va...” O2, F9. Est. “La m es amiga de la b , igual que la n es amiga de la v ” T. O2, F10.

De modo que será necesario respetar la singularidad de los/as estudiantes, de sus intereses e inquietudes, moviendo de ese modo las barreras que impiden el ejercicio de sus derechos. Al validar las distintas modalidades que hacen posible la producción de aprendizajes, se genera un lugar para todos/as. Al decir de Camors (2009b) se puede entender que para los/as educadores/as la propuesta de CECAP en algunos casos logra equipar a los adolescentes y jóvenes para la vida. En estos espacios construyen una variedad de herramientas curriculares y actitudinales que favorecen la concreción de cambios según sus propios ritmos y necesidades. En estos casos permanecer en un grupo y realizar actividades con pares y educadores/as, son experiencias valiosas que permiten sostener la participación en la propuesta.

“El grupo de primer semestre para mí es un grupo que funciona como de forma más homogénea y hace que se contengan también entre ellos, no son muchos aquellos que abandonan” E8, F4.

“Aprenden una variedad infinita de formas de comunicarse, de respeto, de interacción, un pantallazo más o menos resumido de diferentes temas, diferentes lugares donde puede, acudir, a estudiar o sacarse dudas” E10, F1.

Una vez que los/as estudiantes conocen la propuesta se dan distintas situaciones que favorecen o no la continuidad. Los/as educadores/as expresan que se dan procesos, como sinónimo de cambios, en la mayoría de los/as jóvenes y adolescentes. Aunque la

permanencia en la propuesta, como ya se expuso, a veces comprende los cuatro semestres de la misma pero en otros casos implica tiempos más cortos. En términos generales parecen ser pocos los/as estudiantes que completan los semestres, ya que suelen darse lo que denominan egresos anticipados a la educación formal. Estas son situaciones en las que los/as estudiantes junto a sus educadores/as y/o familias, definen el retorno a la Educación Media en distintos momentos del tránsito por CECAP sin haber completado los semestres.

"De 35 que arrancan en promedio en primer semestre, ponele que lleguen, el grupo que hubo más grande de cuarto, creo que eran 9" E7, F1.

"Nosotros lo que tenemos por suerte son muchos egresos anticipados, o sea derivaciones a otras instituciones" E7, F2.

Tal como plantea Colom (2006) lo ideal sería que en la práctica la educación formal y no formal puedan seguir carriles de complementariedad para fortalecer el proceso de los/as estudiantes. De este modo se puede favorecer el derecho a la educación y el desarrollo de trayectorias continuas y completas de las que habla Terigi (2009).

También surge en muchas entrevistas, que la desvinculación se produce por el fenómeno de la inserción laboral, ya sea de modo formal o no formal, realizando tareas como "changas" o pasantías que son coordinadas desde el centro educativo. Esto da cuenta de la heterogeneidad de situaciones que transitan los/as adolescentes y jóvenes que participan en CECAP. Por esto cabe hablar en plural de los/as estudiantes, ya que a pesar de compartir una etapa cronológica, la diversidad es una característica que define a esta población. De manera que, tanto la adolescencia como la juventud se expresan desde la pluralidad.

Según manifiesta Dávila León (2004) la complejidad de las adolescencias y juventudes, está marcada por la cultura, el momento histórico y los contextos en que se desarrollan y vinculan los sujetos. Esta diversidad de circunstancias expresa la heterogeneidad como un componente fundamental del ser adolescente y joven. Los/as estudiantes que se encuentran en CECAP vienen de transitar por lugares bien diversos, no solo desde el punto de vista educativo sino también en los ámbitos familiares y sociales.

"Hay cantidad de gurises que han dejado, pero han arrancado a trabajar, en el mercado laboral informal, yo que sé, cantidad de gente que trabaja con vecinos, yo que sé, carpinterías, en panaderías, pero siempre es como::: ¿no? te conozco de toda la vida, sé que sos un buen gurí, más allá de que te haya costado ((la parte educativa))" E7, F5.

Valoración y evaluación de los procesos

Para apuntalar los procesos de aprendizaje, tienen un lugar esencial el reconocimiento del camino que van recorriendo los/as estudiantes. De parte de los/as educadores/as el concepto que permita capturar los procesos realizados cobra un significado muy importante, entendiendo que se hace necesario trascender la nota que se expresa en un número, aunque sea lo que los/as jóvenes traen interiorizado. Esto remite a la importancia de preparar la transición hacia otras propuestas, diversificando y valorizando las trayectorias (Delors et al., 1996). Así, un elemento clave para favorecer la permanencia en el centro está dado por la valoración positiva y conceptual del recorrido que los/as estudiantes están realizando. De este modo se promueve la continuidad y con ello el ejercicio del derecho a la educación.

"Para mí es muy difícil poder encasillar a un joven o un niño en una nota, en un número, es muy difícil, quien soy yo para decir si vos sos un 8 o un 4, o un 5, quién soy, o sea, que parámetros tomé para encasillarte en un número, yo creo que es así" E6, F9.

En este sentido, dentro de los documentos analizados, se tomó contacto con las fichas de evaluación del proceso que los/as estudiantes realizaron en el primer semestre de la propuesta. En ellas aparece una valoración conceptual que no está acompañada de nota numérica. Allí constan aspectos referentes al desempeño, la participación, asistencia, los vínculos con pares y educadores/as. Se visualiza una mirada que resalta los aspectos positivos y sugiere el modo de continuar para avanzar en el proceso educativo. Por otra parte el hecho de que la misma sea entregada en una instancia de devolución personalizada con cada estudiante (según se expresó en las entrevistas) se entiende que favorece la comunicación con cada adolescente o joven.

"Has trabajado en forma destacada en los diferentes talleres, demostraste responsabilidad y ser muy respetuosa con compañeros y educadores. Esperamos que continúes trabajando de la misma forma para el próximo semestre. Te esperamos para cursar 2do. semestre"

"Cuando te lo propones trabajas bien. Es importante que cuides actitudes que te distraen de las actividades de los talleres. Para el próximo semestre esperamos un cambio de actitud. Te esperamos para cursar 2do semestre"

“Has tenido una buena asistencia en los diferentes talleres, no así en la puntualidad. Destacamos tu capacidad expresiva en el taller de expresión musical. Esperamos que para el próximo semestre continúes integrándote en los otros talleres. Te esperamos para cursar 2do semestre”

A partir del reconocimiento que se realiza de los/as estudiantes y de sus niveles de logros, se brinda una valoración que propende a favorecer su desarrollo personal y educativo. También se hace lugar para indicar los aspectos que se deben mejorar, estos señalamientos se proponen de forma positiva, invitándolos/as a realizar ciertos movimientos, en todos los casos denotan dedicación para pensar a cada estudiante en su singularidad. Haciendo eco de las palabras de Terigi (2009), es fundamental validar las modalidades de aprendizaje, que redundarán en experiencias valiosas y permitirán el desarrollo de trayectorias singulares. Así cada estudiante se encontrará como protagonista, como figura central de la propuesta educativa.

Asimismo, para poder animarse, explorar y preguntar, toma un rol fundamental la actitud del/la docente que los/as motiva en esa búsqueda. En ese sentido los talleres se presentan como una invitación para pensar y experimentar desde lo singular y lo colectivo. También se resalta el trabajo realizado por los/as estudiantes, dando relevancia a sus aportes. De todos modos, las tareas son encuadradas y orientadas con ciertos niveles de exigencia para que todos/as realicen las propuestas, como intento de encauzar la participación de los/as estudiantes. Cuando un/a joven desvaloriza a un compañero/a porque no sabe algo o comete un error, está el límite del educador/a señalando que se está en la propuesta para aprender. Así queda expuesto que tienen saberes diferentes y al colectivizarlos se enriquecen todos/as.

“Vamos apreciando, mientras los compañeros dan los últimos toques mágicos” O5, F4. Ref.

“No es en cualquier lugar que se puede apreciar a los artistas en vivo” O5, F2. Ref.

“Estamos para aprender, nadie nació sabiendo, se hace razonando” O7, F3. T.

También aparece la figura de la evaluación cotidiana, como insumo para la valoración de los aprendizajes adquiridos. Así, en una de las instancias de observación se propone al grupo una evaluación escrita e individual, que implica escuchar y clasificar ritmos musicales. Si bien es un formato tradicional de evaluación, en la práctica la misma se desarrolla en forma colectiva, empleando el uso de sentidos como el oído y la vista. Allí también se apela

a las experiencias que compartió el grupo durante una salida didáctica y la observación de una película.

“Vamos a hacer un trabajo escrito, individual y para entregar” “Son cosas que ya hemos visto, vamos a escuchar música, ver instrumentos” O8, F2. T1.

“¿Se acuerdan la parte que era individual y en silencio?” O8, F7. T2.

Por otra parte los/as estudiantes se preguntan acerca de la acreditación de los aprendizajes. En este sentido, consideran que hay una pérdida de tiempo al tener que cursar semestres en la propuesta, que al asistir a la educación formal no serán validados. Si bien hay una valoración de que se obtienen algunas herramientas, las mismas no van a ser tenidas en cuenta, para permitirles acceder a la continuidad en Educación Media.

Si bien a nivel global está la tendencia de promover políticas que permitan validar y acreditar los aprendizajes que realizan los sujetos en los distintos espacios y etapas de la vida, como plantea la Unesco (2012), esto no garantiza algunas acreditaciones. La certificación que ofrece CECAP para algunos jóvenes no es suficiente, ya que no les permite aprobar grados en la educación formal. En la actualidad para algunos/as estudiantes la expectativa no es estudiar durante muchos años, por lo que demandan tiempos formativos más eficientes.

“Yo lo que digo que lo malo de CECAP es que lo que haces, por ejemplo cuando haces cursos acá o algo, es que no salís con un título ni nada, es como que te dan un aprendizaje, una herramienta” Est.3, F3.

“Al final estudias toda la vida, ¿cuántos años tenes 15? ¿y después tres de Liceo?” Est.1, F10.

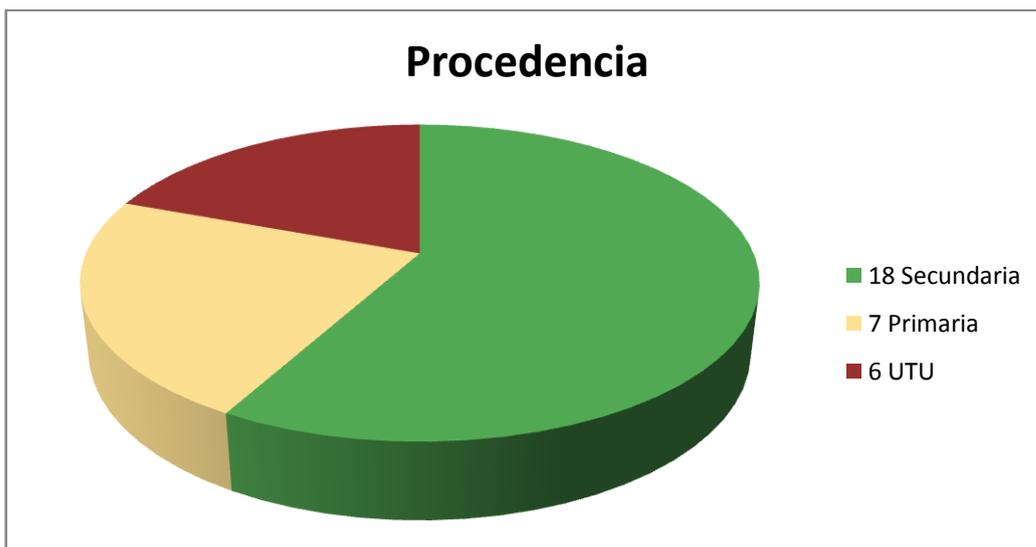
Esto lleva a pensar el planteo: "La educación durante toda la vida permite, sencillamente, ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias." (Delors et al., 1996, p. 18) Aunque para estos/as adolescentes y jóvenes, en esta etapa, lo viven como un plazo muy extenso y les resulta excesivo pensar en completar los semestres en CECAP, para luego cursar tres años de Educación Media.

En relación a la educación formal

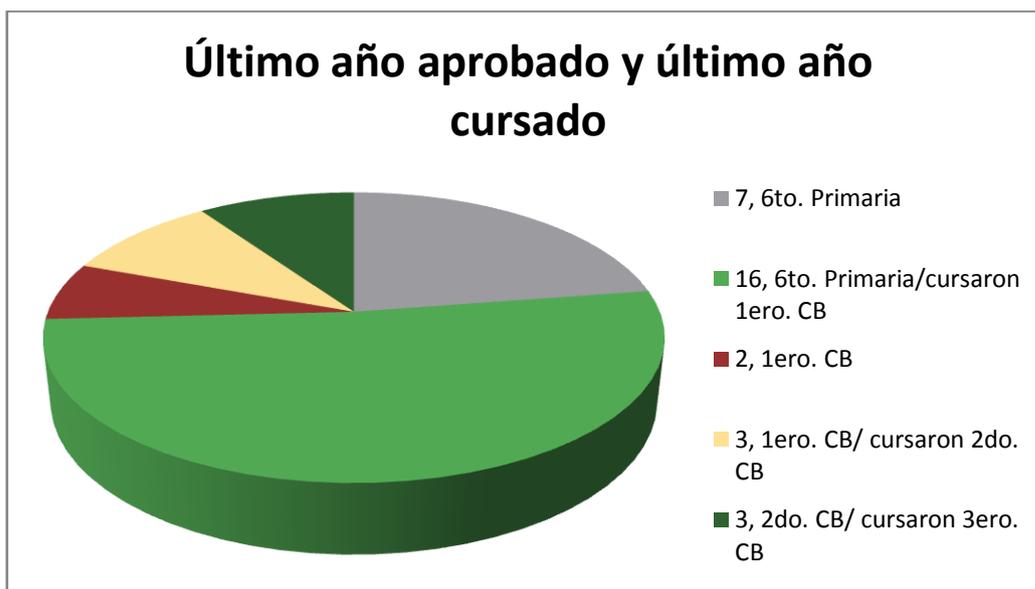
A partir del análisis de las fichas de inscripción y del relato de adultos/as y jóvenes, se puede visualizar una gran variedad de trayectorias recorridas por los/as adolescentes y jóvenes. Se aprecia que 7 estudiantes cursaron solo Educación Primaria (2 en Escuela Especial y 1 aprobó en Educación para adultos), 16 aprobaron solo Educación Primaria, aunque cursaron 1er. año de Educación Media (4 de ellos/as en UTU y 12 en Secundaria), 2 cursaron y aprobaron 1er. año de Educación Media (1 UTU y 1 Liceo) 3 cursaron 2do. año de Educación Media y aprobaron 1ero. (1 en UTU y 2 en Liceo) y 3 cursaron 3er. año de Secundaria y aprobaron 2do. En el grupo prevalece el número de estudiantes que aprobaron Primaria, aunque 16 de ellos/as cursaron 1er. año de Educación Media.

Queda expuesto que la Educación Media, ofrece barreras difíciles de rebasar para un número significativo de estos/as estudiantes. También se observa que 3 adolescentes aprobaron Educación Primaria en modalidades de Escuela Especial o Educación para adultos. Otra situación que los/as educadores/as transmiten como poco frecuente, es tener nivel avanzado de cursada de Ciclo Básico, pero en este caso 3 estudiantes cursaron 3er. año, habiendo aprobado hasta 2do.

Gráfica 4.



Gráfica 5.



Desde los docentes se plantea que, por lo general, el nivel curricular que presentan los/as estudiantes es muy bajo. Se destacan dificultades que tienen que ver con algunas áreas del aprendizaje, fundamentalmente con cálculo y lecto – escritura, lo que parece estar relacionado con la falta de práctica. También observan dificultades a nivel motriz, transmitiendo que es algo frecuente en relación a lo generacional y a la época, en la que se suele destinar poco tiempo a las actividades deportivas.

"Un dictado a ellos les complejiza, escribir dos oraciones les complejiza" E9, F3.

"También motrizmente, son gurises que no están acostumbrados a tener actividad física, son sedentarios, esa es una realidad que viven todos los gurises también, de este momento" E9, F6.

"Yo que les pregunto al principio de año, la mayoría no terminó ni primer año, como muy bajo el nivel" E3, F8.

En el discurso de los estudiantes, aparece claramente la metáfora de CECAP como un espacio - tiempo que se ubica entre medio de los diferentes niveles de la educación formal, ya que vienen de ella y en muchos casos planean regresar allí. Son pocos quienes se plantean culminar los semestres, e incluso hay desconocimiento del tiempo que comprende la propuesta, ya que una joven plantea que piensa cursar los tres años.

Asimismo se expresa que en los casos en que han transitado por la Educación Media, se ha dado como fenómeno la existencia de situaciones problemáticas con docentes, que no

han favorecido la continuidad en el sistema. Otro obstáculo está representado por la dificultad para cumplir con formalidades como la asistencia. Surgiendo además, que existe falta de apoyo y estimulación por parte de las familias, para que continúen con los estudios.

“Yo terminé la Escuela, pero fui a la UTU para hacer algo que me gustaba a mí y no lo hice por qué me dijeron que no había peluquería” Est. 8, F1.; “Yo no fui a estudiar, yo salí de la Escuela y empecé a trabajar, no me anotaron en el Liceo”, Est.2, F2.; “Yo estoy pensando seguir los tres años acá en CECAP y después pasarme a otro lado, al Liceo o la UTU” Est.7, F2.

Se puede apreciar que aunque en forma teórica, desde los programas se piensan trayectorias con recorridos lineales, en la práctica se encuentran que las trayectorias reales tienen itinerarios múltiples y heterogéneos (Terigi, 2009). En estos casos se exponen procesos, tiempos variados e interrupciones, que responden a la dificultad de algunos/as adolescentes para asistir y permanecer en el sistema educativo. Existen múltiples situaciones que han impedido la continuidad en la Educación Media, como el no ir a clases, escaparse o ser expulsados/as. Todas ellas dan cuenta de la dificultad para sostener aspectos mínimos, como son el asistir y permanecer en el centro educativo y la falta de contención del mundo adulto para garantizar la continuidad educativa.

Muchos de los obstáculos que afectan la continuidad, están relacionados con la complejidad de la vida de los/as adolescentes y jóvenes que transitan por CECAP. Dentro de estas situaciones se encuentran la maternidad o paternidad temprana y el acceso al mercado laboral. Debido a situaciones de vulneración socio-económica, la inserción laboral es vista como una prioridad en relación a la continuidad educativa. Del mismo modo, se observa que los vínculos familiares y de cuidado, en ocasiones son frágiles y conducen a que los/as estudiantes se trasladen del núcleo familiar de origen y la continuidad en el centro se vea interrumpida.

“Iba al Liceo °y me saltaba la reja° y después a la UTU y después acá, me metí pa´ la UTU y después me pasaron pa´ acá” Est.6, F1.; “A mí me echaron del Liceo” Est.4, F1.; “Yo repetí, porque no iba nunca” Est.7, F3.; “Yo deje primero acá porque me mudé a San Carlos, tenía cuatro bajas y allá dejé también a mitad de año porque me vine para acá y nunca terminé el Liceo” Est.1, F11.

“El contexto familiar de los gurises es como amplísimo y están con quien le de pelota en ese momento, porque a veces uno no lo puede tener y lo puede tener la tía y justo la tía vive en

Artigas y marchó (.) se va pa' Artigas, o sea, por cambios geográficos hemos tenido bastantes bajas en este tiempo" E9, F15.

Esto lleva a pensar en las dificultades que tienen estos/as adolescentes y jóvenes para ser reconocidos como sujetos de derechos, ya que en ocasiones no se logra garantizar la estabilidad familiar y el acceso a la educación, entre otros derechos fundamentales. No obstante, los/as docentes encuentran que hay otro grupo que logra avanzar en sus procesos y retornar a la educación formal.

"Algo que se está dando acá en CECAP, es que muchos jóvenes vuelven al sistema formal, que bien, es uno de los objetivos del programa (.) los jóvenes transitan en CECAP (.) primero, segundo, tercero::: de acuerdo al mes del año en que hayan ingresado y vuelven al Liceo o a la UTU" E1, F7.

Así se expone el objetivo de CECAP de oficiar de puente para favorecer el retorno a la educación formal. Algunos/as docentes entienden que en el período de tiempo que los/as adolescentes y jóvenes están en la propuesta, adquieren las herramientas que les permiten re-vincularse, para completar el equipaje del que habla Camors (2009b). De esta manera, se puede apreciar que se trabaja en pos de la construcción de herramientas que permitan el retorno al ámbito educativo formal.

"En realidad es el objetivo de CECAP, que ellos puedan volver a vincularse con la educación formal, esto es como un pasaje, un transitar " E3, F3.

"Yo creo que eso es un acierto del programa, seguir el acompañamiento de los gurises, de no soltarlos y de bueno, en este tránsito acompañarlos de esta manera, que haya una pata de CECAP" E9, F1.

"Yo hice tres veces tercero, pero ahora no me sirve el Liceo, no me sirve para lo que yo quiero estudiar, tengo que ir a la UTU" Est.3, F.14.; "Yo voy a estudiar sí, voy a seguir acá en CECAP y después voy a ir a hacer mecánica a la UTU" Est.6, F7.

Sin embargo, con otro grupo de adolescentes habrá que seguir construyendo estrategias para continuar fortaleciéndolos/as, ya que parece que la distancia para retornar al sistema formal es aún muy lejana y se hace complejo transitarla. Si bien se manifiesta que los egresos son acompañados, en algunos/as educadores/as persiste el cuestionamiento

acerca de cuántos de ellos/as lograrán a completar el ciclo de Educación Media Básica. Se trasluce la inquietud ante la posibilidad de que sean muy pocos los/as que logran sortear los obstáculos y retornar a la educación formal.

"Queda todavía una distancia que tampoco se da, que los gurises están acá seis meses y bueno está, tamos pronto, vamos pa'(.) no sé si se da mucho eso, me parece que se da poco, y después de los dos años, tampoco se da tanto, me parece, ahora si bueno ya esta vamos a la UTU" E5, F10

Brechas entre el mundo adulto y el mundo adolescente

En el desarrollo de la propuesta, los/as educadores/as depositan algunas dificultades para el desarrollo de la tarea, en las características que presentan los/as adolescentes y jóvenes. Encuentran que en ocasiones presentan falta de interés o que no se comprometen con el proceso educativo, en una perspectiva de vivir y disfrutar el momento. Por eso las/os docentes en algunas circunstancias buscan ciertas formalidades, como incentivar la escritura para dar relevancia a los espacios y trascender lo lúdico o la modalidad de taller expresivo o experimental. Se puede decir que persiste una búsqueda por formalizar los espacios educativos que han sido ubicados dentro de lo no formal, a modo de inquietudes que pugnan en los/as adultos/as que trabajan en la institución.

"Yo trato como de darles más de lo educacional, miren que tienen tal curso, tal otro, se abrió tal cosa pero, no tienen mucho interés, es más como vivir el día a día" E2, F4.

"Tenemos una libretita, yo escribo, no te digo todos los días, pero cada tanto intentamos, es como una bitácora que tienen ellos, donde les mando a buscar alguna información, sobre deportes o definiciones de juego y demás, como para ayudar un poco más a la práctica, y también para que vean que deporte y recreación no es solamente ir a la plaza" E9, F5.

En estos actos, la mirada que parte del mundo adulto cataloga a la juventud como carente de intereses y con escasa productividad. Pensándolos/as como seres de un tiempo utópico y de un futuro incierto. Esta perspectiva también da cuenta de un posicionamiento, que limita las posibilidades de acción (Chaves, 2005). Expresión de la dificultad persistente en los/as adultos/as para entender que los/as adolescentes necesitan tiempo para pensarse, realizar sus búsquedas y disfrutar del estar con sus pares. En este caso, las preocupaciones están relacionadas con el hecho de que los/as jóvenes han avanzado muy poco en la educación formal, lo cual limita sus posibilidades de continuidad educativo - laboral.

"Ellos piensan que van a ser como adolescentes toda su vida y no se dan cuenta que el tiempo se les está acabando, que en cualquier momento van a ser mayores, para mí es grave muchas situaciones que tenemos (.) de chiquilines de 17 años que no han hecho nada, nada, nada" E3, F8.

Vale recordar que las adolescencias son una etapa que trasciende la edad cronológica e implica transformación y crecimiento. Supone un trabajo de apropiación de los cambios que se producen en el cuerpo y que conducen a las búsquedas que les permitirán construirse como sujetos diferenciados de los/as adultos/as. (Viñar, 2009). Estos cambios físicos y emocionales que transitan los/as adolescentes, les generan incertidumbre y demanda una inversión importante de energía, lo cual suele escapar a las consideraciones adultas.

Objetivo 2.

- Describir los vínculos que las/os adolescentes construyen con sus pares y educadores referentes en la propuesta.

Para esto se apuesta a dar respuesta a las preguntas orientadoras: ¿Cómo se perciben estos/as adolescentes y jóvenes en los vínculos que establecen con sus pares? ¿Cómo perciben los vínculos que se producen con los educadores referentes?

Con la finalidad de profundizar en este objetivo se tomará en cuenta la categoría de **los vínculos** en tanto encuentros significativos, que se producen entre pares y de ellos/as con los/as educadores/as referentes.

Los vínculos que construyen los/as adolescentes y jóvenes con sus pares

El disfrute de estar juntos

Para los/as adolescentes y jóvenes CECAP representa un espacio para el encuentro y el disfrute. Es una posibilidad de estudiar, pero fundamentalmente de vivir una etapa de la vida con otros pares. En este sentido, además de compartir en el grupo, surge el interés de realizar actividades con compañeros/as de otros grupos. Esas instancias son pensadas como momentos valiosos. Se puede apreciar el proceso que implica llegar a un lugar nuevo,

conocer al otro, visualizándose tiempos diversos y personales para generar la posibilidad de encuentro.

De este modo, es válido recordar que las adolescencias se configuran en los distintos ámbitos sociales, expresándose de formas específicas en los espacios educativos, como lugares de encuentro, en los que se habilita al relacionamiento con otros/as adolescentes. Para las jóvenes generaciones, dichos espacios brindan la posibilidad de actuar con cierta libertad para construirse como sujetos desde la heterogeneidad (Reyes, 2009). Desde la perspectiva vincular, el encuentro supone considerar lo inesperado y azaroso, ya que el otro siempre muestra algo novedoso y con ello expone a la incertidumbre, pues es imposible alcanzar su pleno conocimiento. (Puget, 2015).

"Yo cuando llegue al CECAP no hablaba con nadie pero después empecé a hablar" Est.2, F2.

"Charlamos, nos reímos" Est.2, F16.

"Yo me siento re bien acá" Est.7, F1.

Desde la observación se aprecian momentos de disfrute en los que se producen risas, cánticos y bromas, que favorecen la participación en la propuesta. También se visualizan períodos de distención en los que charlan en el salón o en el patio, luego de realizar las tareas que se les proponen en los talleres. Además los/as estudiantes comparten juegos, en los que buscan establecer distinto tipo de contacto, con la finalidad de acercarse entre ellos/as y disfrutar. De manera que cuando se logra superar las barreras iniciales, se producen nuevas posibilidades para ser y estar con otros. Se logra la transformación subjetiva tal como expresa Najmanovich (2001). Así el encuentro propicia oportunidades para transformar-se con los otros y hacer lugar para nuevas marcas, anudamientos y desanudamientos de los que hablan Berenstein (2004) y Gomel & Matus (2011).

"Están permanentemente buscando encontrarse" E10, F3.

"Una cosa que me ha llamado la atención acá en CECAP es que se han generado vínculos lindos de amistades entre jóvenes, que los vemos que en primer semestre no se llevan, los vemos que terminan haciendo comidas, en verano se juntaron, fueron a la casa de otros compañeros, siguen en contacto ellos, visitándose, saliendo, que es bueno, porque si no fuera a través de la propuesta de CECAP, quizás jóvenes que viven en la misma ciudad no se hubieran conocido" E1, F16.

A partir de la propuesta se generan nuevas posibilidades para el encuentro. Estas instancias favorecen la circulación por la ciudad para habitar los espacios públicos de otro modo. En este sentido, en una oportunidad en la que se observa uno de los talleres, le transmiten a la coordinadora que no irán al espacio de ajedrez (que es fuera del horario de clase) ya que desde CECAP van para la casa de una compañera, para saludarla porque cumple 15 años. Dando cuenta de que muchas veces, el encuentro con el otro se produce desde la semejanza, de aquello que los sujetos tienen en común.

"Nosotros nos juntamos fuera de CECAP" Est.3, F14.; "Nos juntamos, vamos a la plaza" Est.2, F19.; "Tomamos mate" Est.3, F15.

En este sentido la adolescencia y juventud se pueden visualizar como posibilidades, expresando la multiplicidad de oportunidades que brinda el encuentro para ser y hacer con otros/as (Chaves, 2005). Esas instancias de encuentro, permiten dialogar, descubrirse a sí mismos/as y a los demás, generando nuevos modos de vivir la adolescencia y juventud. En este sentido, teniendo en cuenta a Puget (2015), se generan acciones que motivan la curiosidad y favorecen una postura activa de búsqueda tendiente a deconstruir certezas.

Diversos momentos y encuentros

Dentro de los gestos compartidos está el hábito de saludar con un beso o con apretón de manos al llegar al centro y al retirarse. Esto se da entre estudiantes, adultos en general y también a la investigadora se la saluda de esta forma.

"¿Que andas ñeri¹²?" O3, F24. Est.

Durante la cotidianeidad, se observa que a las 10 de la mañana los/las adolescentes junto a los/as educadores/as comparten un desayuno, que se les distribuye en bandejas. Esos momentos se desarrollan dentro de la institución o en el patio, dependiendo del clima y de la cantidad de estudiantes que estén presentes. Dichos encuentros son propicios para dialogar, permitiendo compartir entre todos/as e intercambiar sobre las actividades y a la investigadora le da la posibilidad de acordar observaciones y entrevistas.

Por otra parte se puede apreciar que en las distintas instancias permanecen integrados varones y mujeres, manteniéndose la grupalidad. En la oportunidad que se acompaña la

¹² Modismo de saludo que emplean algunos/as jóvenes y que significa compañero/a o amigo/a.

actividad en la plaza de deportes, se observa una mayor circulación por las propuestas, lo cual permitió la participación de las/os adolescentes y jóvenes en las diferentes actividades deportivas. En dicha ocasión, se producen algunas dificultades en la circulación por la vía pública, que comprenden empujones, zancadillas, juego de manos e insultos. Lo cual demanda la intervención permanente de las dos educadoras que acompañan al grupo.

Los/as adultos/as que desarrollan la tarea educativa en CECAP encuentran diferentes características en los vínculos que construyen los/as adolescentes y jóvenes en el primer semestre de la propuesta. De ese modo surge que al estar conformándose la grupalidad, se toma conciencia de la diversidad. Tal como plantean Asiner & Pazos (1998) el vínculo acontece en la intersubjetividad y da origen a representaciones mentales inconscientes debido al efecto de la presencia del otro, que demanda lidiar con la ajenidad y el exceso. Así se hace necesario aceptar que el otro es siempre diferente y que no todo lo propio del sujeto tendrá lugar en el vínculo. Esto requiere un aprendizaje en relación a sí mismos y hacia los demás, lo que puede pensarse como un inter-juego de renuncia y aceptación, para hacer un lugar al otro, donde antes no lo había.

"El trabajo del primer semestre a veces es complicado porque ellos se comienzan a conocer, entonces ellos descubren que hay compañeros que son totalmente diferentes a ellos" E1, F5.

Desde la tarea educativa se prioriza transitar las diferencias que obstaculizan la posibilidad de trabajar con los/as compañeros/as, haciendo un lugar para la reflexión. Se realizan ciertos acuerdos de convivencia, en los que se establecen códigos para vincularse en el centro educativo. A partir de los diferentes acontecimientos se favorece la auto-reflexión, de modo que puedan tomar contacto con lo que sienten, para pensarse y realizar los cambios que sean necesarios.

La existencia de al menos dos sujetos posibilita que haya vínculo. Así cada uno investirá al otro que es diferente y esa diferencia o ajenidad es irreductible, según plantea Berenstein (2007), dando cuenta de una proximidad necesaria, pero a la vez de cierta distancia que es insalvable. De este modo, se hace carne el planteo de que el otro salva al sujeto de la mismidad. Así se establece un acto de imposición que es instituyente y tiene carácter de obligatoriedad (Berenstein, 2004). Se genera una situación de violencia que apela a evitar que la subjetividad sea modificada, procurando despojar al sujeto de los aspectos de otredad con la finalidad de anular la ajenidad y mantener la semejanza.

"Nosotros insistimos mucho en el diálogo, tengo una dificultad, no voy y le pego al compañero, o lo insulto, trato de ver que pasó que uno de los dos o los dos reaccionamos mal, tratar de mediar esa situación, creo que dentro de CECAP lo trabajamos mucho y ellos salen fortalecidos desde ese lugar" E1, F13.

"Un pacto de decir acá vamos a empezar, si afuera nadie te lo dice, acá sí, primero hablamos con respeto, si me siento mal, o me quiero pelear con alguien, a ver, que es lo que paso, que el otro te hizo, hablemoslo con el otro" E9, F24.

En términos generales parece que se logra trabajar en conjunto con el grupo y también desarrollar actividades puntuales con otros grupos. Esto demanda la intervención adulta, para regular algunos aspectos. Por ejemplo, se transmite que en los talleres cuando están distraídos, charlan, insultan o juegan de manos, se emplea como herramienta el cambiarlos/as de lugar, ya que se sientan con quienes tienen afinidad. Otra estrategia es dialogar fuera del espacio (oficina- sala vip) para realizar acuerdos que permitan continuar trabajando; esto parece favorecer y regular la dinámica vincular. Tal como plantea Najmanovich (2001) la interacción es una modalidad básica de la experiencia humana y esta aporta a la construcción subjetiva. Aquello nuevo, que no tiene inscripción previa, requiere un trabajo de re-acomodación, para que se le haga un lugar, tal como plantea Berenstein (2004). Así, en los múltiples encuentros que se producen en CECAP, se habilita la construcción y el descubrimiento, de nuevas formas de estar con el otro.

"Los recreos, las salidas didácticas y bueno algunas actividades especiales, actividades de integración que hacemos, tratamos de generar ese vínculo y creo que también nos observan que tenemos buen vínculo entre los educadores" E1. F18.

"A veces cuando están medios distraídos o medios complicados se los cambia de lugar y eso, ya están como los grupos armados con los que se sientan, ya es como que cada grupo tiene un líder" E6, F8.

Se puede entender al sujeto como aquel que se construye en devenir, en una trama social, en la complejidad de los vínculos y del encuentro singular con otros, este es el sujeto al que referencian números autores como Asiner & Pazos (1998); Najmanovich (2005) y Berenstein (2007). Esta construcción por lo tanto, es dinámica, rica, enigmática y señala que en los nuevos orígenes se juega el deseo y la elección. Dando cuenta de que es necesario sostener un equilibrio entre la diferencia que aportan los otros y lo singular del sujeto. En esas búsquedas los/as adolescentes priorizan los vínculos de amistad, amor y allí se

expresan los tiempos variables de los sujetos para dejarse permeable por el otro y las expectativas que genera conocer a nuevos/as compañeros/as.

“Tengo que ganar una nena” Est.6, F4.

“Yo no conocía a nadie de acá” Est.5, F2.

“Yo no me junto con nadie” Est.8, F6.

“En gimnasia también se trabaja, yo creo que en gimnasia estamos todos integrados” Est.3, F12.

“A mí me gusta juntarme con segundo semestre” Est. 8, F5.

También se identifican algunas actividades que privilegian el encuentro entre compañeros/as, favoreciendo la integración grupal. Así cada vínculo significativo, representa un punto de partida, una oportunidad de construir algo diferente. En estos términos se puede pensar que los encuentros significativos, ofician de oportunidad para generar nuevas experiencias compartidas. El otro puede ser un auxiliar que ofrece y demanda cooperación; como el caso en el que un estudiante se cae al jugar al fútbol y los/as demás detienen el juego, se acercan y lo ayudan a incorporarse. Se puede apreciar la complejidad en la que se producen los encuentros, donde cada oportunidad es propicia para los intercambios y resulta favorecedora de transformación.

El otro que encarna la diferencia

Los/as estudiantes expresan que a veces es difícil hacer lugar al otro y a la diversidad que aporta la grupalidad. Esto da cuenta del malestar que puede generar la diferencia, ya que la misma no puede ser salvada y se impone al sujeto. Dejando de manifiesto la necesidad de los/as adolescentes de confrontar con los pares además de los adultos (Klein, 2002). De este modo logran diferenciarse, en un tiempo cronológico en el que resulta fundamental pensarse, para transformarse. El otro siempre será diferente, en este proceso habrá puntos de acuerdo, de distanciamiento y eso genera tensión en los sujetos. Como expresan Asiner & Pazos (1998), el otro del encuentro puede transformarse en semejante y aportar elementos que contribuyen a constituir subjetividad, mostrar lo desconocido que aporta dinamismo al vínculo y también expresa lo que permanecerá ajeno para siempre, que aunque represente una amenaza requiere ser aceptado.

“No puedo pensar, hablan mucho” O7, F15. Est.

“Las peleas que hay es porque a veces hay ciertas personas que no saben que es integración” Est.3, F3.

“Hay veces que en gimnasia había personas que no querían hacer con cierto compañero, me parece mal eso” “¿No entiendo porque?” Est.3, F4.

Las situaciones de mayor complejidad que visualizan los/as educadores/ son las que implican agresiones de tipo verbal o físico. Ante ellas se toman diversas medidas, como hablar con los/as estudiantes, con las familias o a veces se deben retirar para la casa. El objetivo es repensar, para apostar a modificar las formas de vincularse, pues los/as docentes entienden que hay modalidades de resolver los conflictos que fueron internalizadas a lo largo de sus experiencias, en los diferentes ámbitos por los que han transitado. Desde este posicionamiento, se considera que aunque los sujetos no pueden cambiar su historia, si pueden modificar la relación que tienen con ella, para así cumplir con la función de historicidad (Gaulejac, 2013). Ya que la posibilidad de historizar, permite asignar nuevos sentidos y con ello construir nuevas posibilidades, en la medida que se logre re-pensar, problematizar y modificar las estrategias para afrontar las situaciones cotidianas.

“No se dan cuenta de la complejidad que tienen en eso, vincularmente, ya desde las palabras que se dicen, que son re complejas y todo eso lo trasladan a su vida cotidiana, porque así deben ser en sus casas, o deben ser con ellos” E9, F22.

“El otro día hubo una pelea, que se agarraron a las piñas, literal y se fueron para la casa, es más con esos casos extremos que los mandamos para la casa, si no, lo que hacemos en realidad, es que los mandamos para la sala vip” E2, F7.

Siguiendo con la línea que se viene desarrollando, desde el equipo docente se visualiza que la posibilidad de trabajar en grupos hay que favorecerla, ya que no se da en forma espontánea. Por ese motivo se articulan propuestas individuales con otras colectivas, para favorecer los encuentros de forma gradual. En este sentido, el vínculo según expresa Berenstein (2007), representa una oportunidad de construir una historia diferente, que permitirá anudar el pasado con el porvenir. En el espacio educativo, se produce la particularidad de que hay adultos/as dispuestos a regular algunos aspectos disruptivos, que se producen y acercan otros modos posibles de encontrarse.

"Vamos como a lo más primitivo de los gurises, ¿no?, que es la vinculación, que es la socialización, que es generar encuentros con el otro de otras formas, que son necesarias" E9, F21.

"Primero la relación, el socializar, eso es lo primero, el socializar y después aprenden contenidos" E6, F5.

Durante las observaciones se puede apreciar lo que verbalizan los/as docentes, encontrando agresiones de tipo verbal, físico o que comprenden alusiones despectivas sobre algún aspecto de un/a compañero/a. Ante esos hechos los/as educadoras intervienen en el momento y en ocasiones también lo hacen a posteriori del taller. Cabe destacar que las situaciones de violencia social también se expresan en el escenario educativo y necesitan de gestos que posibiliten otros modos de narrar las historias. La mediación y la puesta de límites de los/as adultos/os, determinan lo posible y aquello para lo que no hay lugar en ese espacio (Miniccelli, 2013). Estas ceremonias mínimas son acciones políticas, que permiten crear condiciones subjetivantes, transformadoras y potentes para hacer lugar al encuentro y el aprendizaje.

"Quédate quieto vos, mongólico" O3, F5. Est.

"¿Sabes cómo te dicen a vos?: Dumbo." O8, F9. Est.

"Yo no voy y menos a hablar con ella" O5, F20. Est.

"Que le den una pastilla así se duerme" O8, F21. Est.

Queda claro que la hospitalidad de los/as adultos/as permite crear un lugar para que los/as jóvenes se sientan acogidos, como partes de la institución educativa. Así los/as recién llegados/as son invitados a ingresar a la trama, estableciendo claves para regular el lazo social (Miniccelli, 2013). Cuando el encuentro se construye desde el afecto, se habilitan formas saludables de estar con otros, que parten del reconocimiento de las diferencias que cada sujeto alberga, que puede pensarse como una riqueza y no como un elemento negativo. Por ello los diferentes encuentros representan oportunidades para hacer lugar al otro, para que ese lugar se vaya construyendo subjetivamente, posibilite el reconocimiento y el respeto de la diversidad.

Los vínculos entre los/as adolescentes y jóvenes con sus educadores/as referentes

Vínculos como encuentros significativos

Algunos/as estudiantes encuentran que los/as adultos/as dan cuenta de una atención dedicada hacia ellos/as y quizás desde una postura de mayor autonomía, entienden que hacen más de lo esperado para el rol docente. En este sentido, se encuentran con un diferencial en relación a otras experiencias por las que han transitado. De este modo el centro educativo, los/as docentes, aportan desde el afecto lo que puede ser pensado como un complemento a la tarea de transmisión. Así los espacios pueden hospedar a las nuevas generaciones y ofrecer la posibilidad de un encuentro con los otros, en un espacio que hace lugar a lo múltiple, lo singular y diverso (Nuñez, 2003).

“Para mí no están haciendo su trabajo, porque su trabajo no es venir a ver cómo están los gurises, o si están mal, o apoyarnos, su trabajo es estar en la clase, dar la clase” Est.3, F9.

“O si te enfermas, te llaman” Est. 8, F4.

Los/as educadores/as plantean características de los vínculos que se establecen con los/as jóvenes, como vínculos de proximidad física y afectiva, que se basa en el conocimiento de las singularidades. Estos son encuentros significativos, donde además de trabajar con el/la adolescente, también se establece un contacto fluido con las familias. De esta forma se puede conocer las situaciones cotidianas que transitan los/as estudiantes, para acompañar los procesos de forma integral.

Habitualmente se emplean expresiones que dan cuenta que el vínculo educativo se construye desde el afecto. Así la referente del grupo, se dirige a los/as estudiantes como “corazones”. Además se puede apreciar que la tarea de educar ofrece reconocimiento y habilita la búsqueda de lugares valorados, promoviendo oportunidades para hacer y explorar. De esta manera se observa la importancia de acompañar a las/os adolescentes para que sostengan con éxito su escolaridad, reconociéndolos/as como sujetos de derecho (Nuñez, 2003).

“Corazones, compartan” O4, F12. Ref.

“Excelente este equipo” O5, F14. T.

“Muy bien, ¿Te gusta como está quedando?” O5, F16. T.

En la voz de los/as educadores/as, los encuentros significativos resultan ser fundamentales para el proceso de aprendizaje. Es desde allí que se sostiene el deseo por estar en la propuesta y trascender los obstáculos que se presentan. En este sentido el desafío es pensar el acto de enseñar, como provocador del deseo de saber (Nuñez, 2003).

"Acá tenemos la posibilidad de los educadores generar vínculos buenos con los jóvenes, donde bueno, cuando llegan les damos un beso a cada uno, como estás, cómo has pasado" E1, F7.

"Creo que lo que la hace diferente es el trato de parte de los educadores con los chiquilines, es como súper directo, comprometido y atento" E3, F6.

Al emplear expresiones de reconocimiento, se tiende a motivar la participación en la tarea. Plantean Skliar & Téllez (2008) que la amorosidad en las prácticas educativas tiene que ver con la consideración y la escucha del otro. Esto provoca, interpela, es fuente de afectos, de alteridad y de responsabilidad. Desde este posicionamiento es posible pensar el vínculo educativo, como vínculo transformador.

Los centros educativos de dimensiones reducidas favorecen que los sujetos se conozcan y tengan un trato directo, permitiendo que las ceremonias mínimas sucedan, encarnadas en un gesto o una palabra de reconocimiento del/la adolescentes y su potencial. Es así que las pequeñas acciones son significativas, favorecen la hospitalidad y la transmisión intergeneracional, que permite albergar a quienes van llegando a la institución (Miniccelli, 2013).

Otro elemento que los/as docentes identifican como importante para favorecer la tarea educativa, es el humor. El vínculo educativo acompañado del diálogo, el disfrute y la realización de propuestas distendidas, se visualiza como un camino que favorece el aprendizaje. De ese modo se produce un reconocimiento del estudiante como sujeto, portador de intereses particulares.

"Con el empate los dos grupos entran en el ranking de campeones de CECAP". O1, F10. T.

"Quiero felicitar a los que están trabajando precioso, piden bien los útiles a los compañeros" O3, F18. Ref.

"El humor creo que es fundamental, porque además uno disfruta de otra manera las clases, ¿entendes?, no es lo mismo que vos vengas como sargento, bueno a mí no me sale mucho lo de sargento, pero que vengas mas a imponer porque los gurises no te dan bola, porque te toman entre ceja y ceja" E2, F8.

La necesidad de establecer encuentros significativos se manifiesta en el deseo de “hablar”, de tener un lugar para expresarse por parte de los/as adolescentes y jóvenes. Esto demanda en los/as educadores/as establecer prioridades, por lo que terminan privilegiando hacer un lugar para la escucha y para el compartir. En ese sentido la percepción es que los tiempos destinados a la tarea educativa se acortan, porque resulta prioritario intercambiar sobre aspectos de la vida de los/as estudiantes. Asimismo, en las entrevistas surge que los/as jóvenes se van apropiando del espacio en el que funciona la propuesta y circulan con libertad y familiaridad por él.

"Ellos demandan, demandan, me ha pasado que uno me cuenta una cosa, otro me cuenta otra, todos a la vez, es como que todos tenían ganas de contar algo, es como que no te da, y a su vez, vos quieres que ellos terminen de hacer el trabajo, entonces es difícil equilibrar, qué es lo más importante, para mí lo más importante es que ellos me cuenten cosas" E3, F9.

"Los gurises son adorables y está bueno verlos evolucionar, ver que van cumpliendo como sus objetivos, saben que nosotros estamos ahí" E8, F5.

De la misma forma, la modalidad de trabajo que se desarrolla en la propuesta, implica la persistencia para que los/as adolescentes y jóvenes asistan. Si bien se valora y hace lugar para los aprendizajes curriculares, se transmite que es fundamental acompañar sus procesos personales, además de los educativos. Estos modos de encontrarse en el centro educativo, determinan que se mantenga el contacto cuando egresan de la institución.

"Los educadores están en permanente contacto y llaman, y cuando dejan de venir llaman o van hasta la casa, me parece que hay un seguimiento de los gurises" E6, F6.

"A mí me gusta eso, enterarme lo que le está pasando a cada chiquilín, llamarlo si lo notas mal, yo que sé, para mí esas son las cosas más importantes, no tanto que aprendan a hacer un curriculum" E2, F14.

También entre las/os educadora/os se producen gestos que transmiten confianza y un clima distendido. Surgen actitudes que dan cuenta de disponibilidad para colaborar con los/as compañeros/as, como abrir y sostener el portón para que ingresen las bicicletas y motos de los/as estudiantes y docentes. También se observa que comparten el mate, en los diferentes espacios. En la trama de complejidad en la que se deviene sujetos, el otro oficia de modelo; en este caso los/as educadores con su disponibilidad para la escucha, el disfrute

y los gestos de colaboración hacia sus pares y hacia los/as estudiantes. De esta manera se exponen y comparten diversas formas de estar con el otro.

Especificidades en el vínculo con el/la educador/a referente

En cuanto a la referencia que establecen con los/as educadores/as, se transmite que los/as estudiantes construyen vínculos profundos, que están determinados por la afinidad. Esto también está pautado por la exposición, por la proximidad, que se da con algunas figuras con las que se comparte más en la semana de clases. Las características de la propuesta hacen que este vínculo más estrecho se encauce hacia los/as referentes educativos/as, ya que ellos/as asisten todos los días y acompañan los distintos espacios-talleres. El resto de los/as educadores/as o talleristas, por lo general asisten dos veces a la semana y trabajan con el grupo solo en una de esas instancias.

"En eso de trabajar de a dos cada uno se va acercando más a los que siente que tiene mayor empatía, eso se da en forma natural" E1, F9.

"Los chiquilines establecen una relación súper importante con su referente" E3, F5.

Si bien el afecto parece ser la clave que todos/as los/as adultas identifican como elemento que sostiene a los sujetos, desde el equipo se encausa el desarrollo de mayores intercambios con los/as educadores/as referentes. De esta manera se puede visualizar que se promueven los encuentros significativos y transformadores, fundamentalmente focalizados en estas figuras.

"Yo creo que igual la referencia educativa está depositada, tanto por los chiquilines como por los adultos en los referentes educativos, eso no quita que haya pila de veces, ha pasado, que bueno, alguien se siente mal y se queda conversando con los profes del taller:::r y bueno, entonces después el trabaja como mediador" E7, F12.

Para que los procesos educativos tengan continuidad, se muestra como necesario acompañar a las/os adolescentes para que sostengan con éxito su escolaridad, reconociendo el lugar de la educación como un derecho (Nuñez, 2003). En este sentido para los/as estudiantes no surge como un lugar diferenciado el del/la educador/a referente, salvo por el hecho de que comparte más tiempo con el grupo y en algún caso, lo/a conocen de experiencias educativas previas. En cambio, los/as adolescentes y jóvenes perciben el

cuidado y la atención de parte de todos/as los/as educadores/as. Aunque expresan que tienen preferencias-afinidades o sienten mayor inclinación a dialogar con diferentes docentes.

“Es la que está más con nosotros” Est.4, F9.; “Yo conozco a (...) porque era mi maestra de segundo” Est.6, F3.; “Te prestan atención” Est.2, F 12.

Intervenciones para regular las diferencias

Algunos de los aspectos que se señalan como importantes, son los relacionados al establecimiento de un encuadre y la puesta de límites. En este sentido una riqueza que el equipo docente encuentra, es la complementariedad que se logra porque cuentan con diferentes formaciones profesionales. Esto permite encauzar los talleres a través de diferentes dinámicas y por medio de propuestas variadas. Comparten que una estrategia que emplean para ayudar al cumplimiento de las tareas, es buscar la proximidad física con los/as estudiantes, de modo que puedan tener un acompañamiento más afectivo.

“Lo bueno de la educación no formal, es que al tener diferentes formaciones, somos todos bien diferentes:::, incluso en la puesta de límites somos todos diferentes” E1, F10.

“De repente lo que hacemos es que me siento al lado de él, viste también eso, si puse una actividad o algo, me siento al lado y que de repente se concentre un poco más” E2, F9.

También se observan señalamientos, tendientes a colocar límites por medio de diferentes estrategias. De este modo al decir de (Nuñez, 2003) se favorece que el centro educativo pueda albergar a los/as adolescentes y jóvenes como colectivo. Ofreciendo a cada sujeto la posibilidad de un encuentro con los otros, en un espacio que permita incluir a la diversidad. Cuando surgen diferencias y ellas se expresan en actitudes agresivas, ofrecen la oportunidad al equipo docente de intervenir y trabajarlo, para favorecer el cambio y la construcción de formas más saludables de relacionarse.

Algunos/as docentes hacen hincapié y reflexionan, en torno a la gravedad de algunas formas en las que se expresan hacia los/as compañeros/as. Es así que pensar en términos de una dinámica vincular, posibilita visualizar que se deviene sujetos entramados en múltiples escenarios y configuraciones. Esto genera un espacio de posibilidades para la transformación, pautada por las propias experiencias de encuentro (Najmanovich, 2005). Valorando además, que el ámbito educativo, en general funciona como el primer espacio

donde los sujetos experimentan y registran al otro, en tanto diferente (Vasen, 2008). Ya que en estos espacios se posibilita la expresión de la diversidad, pero ello va acompañado del trabajo en torno al respeto y el cuidado que todos merecen.

“La mesa que no escucha no sale, va a salir primero la mesa que trabajó mejor” O2, F80. T.

“Acá hay educadoras, acá en CECAP los educadores les decimos cuando hacen mal, justedes, entre ustedes no se mandan!” O4, F8. Ref.

“No puedo creer las cosas que escucho, son cosas graves, están acostumbrados a hablar así, pero esas cosas no se pueden dejar pasar” O5, F29. T.

“La agresión verbal es tan grave como la física, decir del pelo de alguien, del color, del cuerpo, es muy feo” O5, F32. T.

De este modo: “(...) lo vincular crea y marca un borde entre los sujetos, donde lo exterior se hace interior y lo interior se hace exterior.” (Berenstein, 2007, p. 159) Por lo tanto, al acompañar los procesos educativos, señalar lo posible y aquello que es necesario modificar en el trato hacia el otro, se habilita la reflexión y con ello la transformación de los sujetos y los vínculos.

La necesidad de diferenciarse del mundo adulto

En los aspectos vinculares los/as adolescentes y jóvenes expresan discrepancias, necesidad de diferenciarse del mundo adulto y de sostener espacios para experimentar el disfrute como tales. Así según expresa Klein (2002), la adolescencia está ligada al acto creativo, se define por la transgresión y la apuesta a cambiar la historia. Allí también se expone la dificultad para tolerar la imposición del otro, que obliga a generarle un lugar, esto al decir de Berenstein (2004), produce violencia como respuesta defensiva, para evitar que la subjetividad sea modificada, en esa tensión de imposición y renuncia, se sostienen los vínculos.

“Sabes porque no me cae, porque vos decís cualquier pavada y enseguida te cambia de lugar” Est.1, F1.

“Están haciendo su trabajo, sus cuatro, sus dos horas, no sé” Est.1, F3.

“Eso está bien, eso pa’ mi que está bien, porque la profe dice cállense él no se calla y sigue, sigue, sigue, cuando la profe me dice cállate, yo me callo” Est.2, F10.

Pero, aunque existe la necesidad de diferenciarse de los/as adultos/as, los/as estudiantes se cuestionan en torno a esa diferenciación, expresándose así la diversidad dentro del colectivo. En general se encuentra una búsqueda de la semejanza en el otro, de lo común para establecer el vínculo, porque cuando surge la diferencia, el límite del adulto, resulta movilizador para algunos/as jóvenes. En tanto otros/as estudiantes también plantean críticas y reflexionan en relación a esos límites, entendiendo que en algunas ocasiones los mismos se rebasan. De tal manera, se hace necesario habilitar la pregunta que favorezca la el cambio, para que los/as adultos/as puedan generar condiciones subjetivantes en los/as jóvenes (Minicelli, 2013). Para de este modo, hacer un lugar al cuestionamiento del accionar personal y de las dinámicas que se producen en el grupo.

Objetivo 3.

- Analizar la relación entre las trayectorias educativas y las experiencias vinculares de las/os adolescentes en su tránsito por CECAP.

Se intentará dar respuesta a las preguntas orientadoras: ¿Qué significado asignan los/as adolescentes y jóvenes a su pertenencia a CECAP? ¿Qué perspectivas tienen en cuanto a la continuidad educativa en la propuesta o en otras opciones educativas?

A partir de este objetivo se apuesta a conocer la incidencia de los vínculos en tanto encuentros significativos que se producen entre pares y de ellos/as con los/as educadores/as referentes. Redimensionándolos para conocer su relación con el despliegue de las trayectorias educativas, que realizan los/as adolescentes y jóvenes.

Se considerará además la categoría de análisis, la **inclusión educativa** de los sujetos en CECAP, como posibilidad de continuidad educativa cuando no se ha encontrado un lugar en la educación formal. Por lo tanto, para el análisis de este objetivo se tomarán los aportes de las categorías: trayectorias educativas, vínculos e inclusión educativa.

La inclusión educativa

La centralidad de los/as adolescentes y jóvenes en la propuesta

Tal como se explicó al comienzo del análisis, durante el semestre en que se desarrolla el trabajo de campo¹³, el centro educativo atraviesa por un momento peculiar. Lo cual lleva a que el equipo deba valorar la posibilidad de suspender las inscripciones y atender solo a los grupos que asistían desde el año anterior. Ante esa situación, deciden adaptar los horarios de la propuesta, para poder recibir a un grupo de primer semestre. Produciéndose la particularidad de conformar un grupo de 36 estudiantes, porque no existía la posibilidad de dividirlo en dos grupos, ya que demandaría contar con más salones.

"Consideramos que no estaba bueno que los chiquilines esperaran hasta julio, o no sabemos en realidad hasta cuando para comenzar CECAP, nos parecía importante que los jóvenes comenzaran la propuesta, aunque vinieran menos horario, pero que comenzaran, porque iban a estar en su casa, no iban a estar en otra propuesta educativa" E1, F4.

También atendiendo a las particularidades locativas, otra situación que se produce es la coordinación de talleres en forma articulada. Además de lo que relatan los/as docentes, en algunas oportunidades se participa de espacios fusionados de expresión musical-recreación y espacio grupal - laboratorio tecnológico. En esas propuestas, se acercan actividades que comprenden contenidos y dinámicas conjugadas, esto permite desarrollar distintas temáticas en los tiempos – espacios de los que se dispone. En este sentido, como el espacio en que se dictan los talleres es una biblioteca, el mismo se adecúa para poder trabajar.

Un lugar para aprender desde la diversidad

La educación es un derecho al que deben acceder todos los ciudadanos, representa un espacio para la inclusión y un motor para el desarrollo social. De modo que si existen barreras ellas deberán ser eliminadas, para que todos accedan a las mismas oportunidades y así desarrollar al máximo sus habilidades (UNICEF, 2017). En este sentido, la propuesta de CECAP busca alternativas para que puedan incluirse los/as adolescentes y jóvenes a quienes se les dificulta transitar por otros centros. Cuando se ofrece una oportunidad educativa que se adapte a las diversas necesidades de los/as estudiantes, se generan posibilidades para que todos/as encuentren un lugar allí.

¹³ El trabajo de campo se realizó en el primer semestre del año 2017.

"Hay jóvenes que vienen de la Escuela Especial acá, pero no:: ves que en las clases tengan dificultad, y vos ves que lo ayudas al joven a sentirse con confianza de que él puede, los jóvenes en la propuesta de CECAP comienzan a tener confianza en sí mismos, ¿por qué?, porque acá en CECAP decimos que todos pueden lograrlo, todos pueden realizar las diferentes actividades" E1, F7.

"Muchos gurises terminan llegando a CECAP por no encontrar otros lugares, y esta propuesta después para muchos les termina siendo muy rica, pero después, en un punto, muchos, siento que vuelven a la misma situación" E5, F9.

Para dar respuesta a las demandas de los sujetos, los contextos e instituciones deben adecuarse, para favorecer la inclusión de todos/as. Esto implica pensar la diversidad como oportunidad, para favorecer aprendizajes más inclusivos y solidarios, que promuevan el desarrollo de autonomía en los sujetos. De este modo, para Echeita & Sandoval (2002) la inclusión educativa debe lograr un equilibrio en la atención a todos/as los/as estudiantes, contemplando las diversas necesidades, de modo que no se genere exclusión.

"En un Liceo al haber más gente, hay más clases de personas y acá como que más o menos estamos todos en la misma" Est.3, F5.

"Yo antes era tímida como ella, y después me saqué la timidez" Est. 2, F5.

En este sentido, cabe hablar de inclusión educativa como parte de los procesos de inclusión social, en el cual la misma se encuentra inscripta. Esta perspectiva permite hacer lugar a lo diverso, pensando a su vez en que ese lugar sea de hospitalidad y cree condiciones reales para estar juntos/as (Almeida et al., 2014). Aunque será necesario trabajar en ciertos aspectos que permitan fortalecer a los sujetos, ya que parece que algunos/as no logran rebasar los obstáculos cuando egresan a otras propuestas educativas. Asimismo, algunas/os entrevistadas/os mencionan aspectos de salud mental que obstaculizan la participación educativa. Frente a estas cuestiones, surgen resistencia de parte de los/as estudiantes y sus familias para afrontarlos. No obstante, la propuesta brinda la posibilidad de encontrarse y diagramar alternativas junto a las familias.

"Tener una charla con la familia, para ver, hablar, que vengan, hacer un acuerdo, como que tenemos esas flexibilidades que están buenas para seguir teniendo a los gurises en la propuesta" E9, F12.

"La mayoría de los gurises que dejan, es porque tienen que::: trabajar una cantidad de cosas en ellos, previas a poder llegar un escalón más y poder estar sentados, o no sé, sentados o parados, lo que sea, para poder estar como concentrados y atendiendo un taller tienen que pasar otras cosas antes" E7, F4.

En algunas ocasiones se puede apreciar que la propuesta acerca contenidos que pueden volcar en otros espacios, para que les sean útiles en un futuro laboral. Otras en cambio, se proporcionan herramientas para estar y resolver situaciones cotidianas, en forma colectiva. Además se puede ver que se proponen actividades diferenciadas a algunos/as estudiantes, siguiendo la lógica de que todos/as puedan realizar las propuestas según sus posibilidades. Así en una oportunidad se aprecia que dos estudiantes realizan sumas y restas, en tanto el resto del grupo trabajaba resolviendo cálculos de perímetros y áreas. Según establecen Viera & Zeballos (2014), es necesario adaptar el curriculum, para que los estudiantes se beneficien de las oportunidades educativas, de acuerdo a sus posibilidades. De esta forma, se contempla a la diversidad del estudiantado y se favorece la continuidad educativa.

Garantizar el derecho a la educación para todos

A través de la Ley General de Educación N° 18437 (2008) se establece que el Estado garantizará el acceso a los derechos de todas las personas, fundamentalmente de aquellas más vulnerables. Por medio de los apoyos necesarios, se favorecerá el derecho a la educación y la inclusión social. Al ofrecer propuestas que promuevan el desarrollo de las potencialidades de la diversidad de las/os estudiantes, se hace énfasis en que los aprendizajes susciten el desarrollo integral de los sujetos.

En otros términos, los/as educadores/as encuentran que hay estudiantes que tienen necesidades básicas insatisfechas, por lo que se brindan algunos apoyos extras para paliar las realidades más complejas. De este modo, también se apuesta a generar condiciones que les permitan continuar estudiando. En relación a esto, cabe destacar el planteo de Molina (2012), quien transmite, que este tipo de situaciones exponen a un mayor riesgo de que los/as adolescentes abandonen los estudios, ante la necesidad de buscar estrategias para la obtención de algún ingreso económico.

Al contar con ciertos apoyos como las becas, se garantiza el acceso y la culminación de ciclos educativos. En este sentido algunos/as estudiantes encuentran necesario que la misma se incremente. Ya que la finalidad de dicha prestación es cubrir el costo de los boletos, que se obtienen con un 50 % de descuento por ser estudiantes de educación no

formal¹⁴, de modo que al pagar boletos para asistir a clase, el dinero no les resulta suficiente. En cambio quienes tienen la posibilidad de llegar al centro educativo caminando o en bicicleta, cuentan con la posibilidad de satisfacer otras necesidades. De este modo, la cercanía territorial del centro, establece un mejor escenario para el acceso y la continuidad en la propuesta.

Por estos motivos, en algunas ocasiones se puede observar que a los/as estudiantes además del desayuno, se les entregan otras bandejas para que lleven a su casa o la consuman en la institución. Esto sucede fundamentalmente cuando asisten menos estudiantes y así se compensa la falta de almuerzo y se aporta a la satisfacción de necesidades básicas, que resulta prioritario atender en algunos/as adolescentes y jóvenes.

"Nosotros acá tenemos gurises que no tienen, no tienen ni baño, no tienen saneamiento, no tienen agua, no tienen pileta, capaz tienen una canilla pero es de agua fría, que viven en condiciones de pobreza::: extrema" E7, F7.

"Si sobran más bandejitas vos le vas a guardar alguna más para ellos, porque incluso no tenemos ni para darles almuerzo que el año pasado les dábamos" E4, F7.

En términos de inclusión social, resulta fundamental construir un lugar diferente y potenciar la participación de todos, ya que algunos sujetos parecen estar al margen. Por esto también es importante generar oportunidades para la circulación por la ciudad, para favorecer una mirada diferente en los más próximos. Así se valora la importancia de habitar el barrio de formas diversas, acompañados por los/as adultos del centro educativo, con un uniforme que los/as identifica como parte de un colectivo y les permite ser reconocidos/as. Un ejemplo de esto, es el salir a repartir marcadores realizados por el grupo, para celebrar el día del libro.

"Yo soy el que ando todo el día, pero yo estoy haciendo algo, yo estudio, a parte fueron acompañados por los educadores, entonces era otra mirada, ellos querían entrar a los comercios, anda a saber en algún momento que situación tuvieron" E6, F14.

También al participar de salidas didácticas, conocer ciudades cercanas, un museo o el centro de Montevideo, ofrecen oportunidades para la circulación social. Estas actividades que son accesibles y próximas al mundo adulto que desarrolla la tarea educativa, no lo son

¹⁴ Hasta la fecha, los/as estudiantes que asisten a educación no formal no cuentan con el beneficio de boletos gratuitos, que son derechos conquistados para la educación formal.

para los/as/ estudiantes, que logran superar esa distancia simbólica con la compañía de los/as docentes. Por otra parte se puede visualizar que van dando pasos importantes, hasta llegar a compartir espacios con otros que cuentan con un recorrido y visibilidad social importante. Esto permite obtener un lugar de reconocimiento valioso, que restituye una mirada positiva sobre ellos/as.

"Le cuesta mucho ir al centro, esto de estar saliendo, de hacer salidas didácticas a diferentes lugares, los ayuda también a ellos a poder conocer lugares que ellos no han ido, que en cuarenta minutos están" E1, F12.

"Ir a grabar, como a desfilas con la comparsa, el año pasado participamos del desfile del día del Patrimonio, y tres comparsas atrás venía la comparsa que ganó en las llamadas que hay un trabajo de décadas ahí y de dedicación y estaban en el mismo desfile" E5, F7.

Por otra parte el trabajo en red con instituciones zonales, permite acercar los recursos comunitarios para sostener a estos/as adolescentes y jóvenes de forma integral. Ya que se hace necesario aunar estrategias, para acompañarlos/as en sus procesos. Así, se puede apreciar que esta modalidad de trabajo, también permite difundir la propuesta y realizar derivaciones para facilitar el acceso a la misma. Cuando los sujetos se encuentran en los bordes de la sociedad y sin posibilidad de integrarse, es necesario buscar referencias institucionales que los contengan (Duschatzky & Corea, 2001). De tal manera, se logra articular con nuevas redes de circulación, que permiten la inclusión social.

"Trabajamos muy::: estrechamente, yo que sé, con Jóvenes en Red, con Aulas Comunitarias, nos vamos como tirando algunos datos de esos gurises que quedan en banda" E9, F4.

En las propuestas se aprecia la inclusión de la diversidad, desde la contemplación de la perspectiva de género y en la valoración de las fortalezas de los/as estudiantes. Desde la postura adulta se favorece la autonomía a la hora de realizar la tarea y esto es acompañado del reconocimiento de los logros. Esta mirada posiciona a los/as estudiantes en un lugar de posibilidades.

Tal como se estableció previamente, cuando se proponen actividades subgrupales deportivas, se observa que se conforman equipos mixtos, se favorece el compartir y se habilita la reflexión que permita salir de los estereotipos establecidos socialmente. En

algunos casos, estos cuestionamientos parten de algunos/as estudiantes, como el caso en el que un varón cuenta que su abuela le enseñó a tejer.

“Las mujeres y los hombres pueden maquillarse, no existen cosas de nena y cosas de varones, los actores se maquillan, vos (refiriendo a un varón) te maquillas y yo no, tu tío que canta en (menciona una murga) se maquilla” O4, F4.Ref.

“Mi abuela me está enseñando a tejer, le hice una babucha a mi hijo... todavía no le sirve, le queda grande” O7, F6. Est.

Para que la inclusión educativa sea posible, es necesario que sea pensada como un proceso, una búsqueda permanente. Ella se orientará hacia la participación, el disfrute y aprendizaje significativo de todos/as. A su vez deberá identificar y eliminar las barreras que impiden el ejercicio efectivo de derechos, para promover la participación de quienes corren mayor riesgo de ser excluidos (Echeita & Ainscow, 2010). Algunos de los aprendizajes que realizan los/as estudiantes, representan logros significativos para sus procesos en el centro y para favorecer su continuidad educativa en términos más amplios. Esto desde la percepción de ciertos/as adolescentes y jóvenes son logros que les significan una gran satisfacción.

“Aprendí las cuentas, escribo mejor, hago la letra más chica, antes la hacía más grande” Est. 8, F3.

Con la finalidad de que la propuesta se pueda desarrollar, es necesario que de parte de los/as adultos/as se realicen intervenciones y señalamientos, tendientes a regular los modos en que se expresan y vinculan los/as adolescentes y jóvenes con sus pares. La interacción de las necesidades de los sujetos con lo que ofrece el medio escolar permite, según establece Guajardo (2009), construir una perspectiva integradora y compleja. Esto trasciende el mero hecho de recibir a los sujetos en la institución educativa, para ofrecer respuestas singulares a las necesidades que presentan.

“Ojo lo que cantamos en clase, hay canciones que no son para acá” O4, F7. Ref.

“No vamos a pintar cosas de cuadros de fútbol” O5, F16. T.

“Son todas delgadas, la cortan con esos comentarios” O6, F8.T.

Tal como establece Guajardo (2009), la inclusión se produce cuando la institución brinda un lugar para todos/as. En tanto Acevedo (2013), transmite que la inclusión educativa que realiza CECAP, permite atender a jóvenes que viven con mayor nivel de vulnerabilidad en aspectos sociales, económicos, educativos o culturales. Cuando el centro educativo se muestra acogedor con las nuevas generaciones, estará promoviendo posibilidades educativas y restituyendo derechos. En este sentido, se resalta el potencial de la inclusión educativa, como promotora de mejores oportunidades para los/as jóvenes. De este modo la hospitalidad adulta y del centro educativo, ofrecen un diferencial y brindan mayores posibilidades para que los/as jóvenes continúen asistiendo.

“A mí me gusta estudiar, la verdad que me gusta estudiar” Est.3, F4.

“Me gusta venir porque está bueno el lugar” Est. 7.

De este modo la propuesta de CECAP ofrece la posibilidad de continuidad educativa, a quienes no han encontrado su lugar en otras instituciones. Esto permite pensar que las particularidades de ciertas instituciones favorecen la participación en sus propuestas. Tal como expresan Skliar & Téllez (2008), cuando se persigue el objetivo de producir sujetos homogéneos, suprimiendo la diversidad, la creatividad y se busca la construcción de seres uniformes, se dificulta que los/as adolescentes y jóvenes sostengan su participación. Desde esta perspectiva la educación no formal ofrece un espacio de creatividad y encuentro, que permite fortalecer a los/as adolescentes y jóvenes desde las diferentes áreas que comprende la propuesta, así como desde el punto de vista socio-afectivo.

“Lo que me interesa es que lo vayan haciendo como puedan, si se equivocan después nos damos cuenta y corregimos, todos podemos hacerlo, hay que intentar, lo principal es la disposición, se puede hacer con un compañero o preguntar a la profe” O2, F6. T.

“Hay un pincel para cada uno” O5, F4.T.; “Claro que les va a quedar igual, no tiene porque quedar diferente” O5, F5.; “Vos no tenes ninguna diferencia con un arquitecto” O5, F6. T.

Las trayectorias educativas y su relación con las experiencias vinculares

Experiencias vinculares que acompañan las trayectorias educativas

Aquí se pretende destacar de forma breve algunas expresiones que recogen el sentir de los/as educadores/as y los/as adolescentes – jóvenes, con la finalidad de pensar la relación

entre las trayectorias educativas y los vínculos que construyen los/as estudiantes en el primer semestre de CECAP.

Los/as educadores/as resaltan aprendizajes y procesos valiosos en los/as estudiantes. Se exponen diversos aspectos que hacen a la socialización, responsabilidad, el encuentro con el otro y con lo curricular. Esta lectura recoge la riqueza y vastedad de la experiencia que representa transitar por CECAP. A ello se suma el vínculo como encuentro significativo y transformador que se produce entre adultos/as y adolescentes-jóvenes. Esto es pensado como un diferencial en relación a otras propuestas y parece ser la clave que orienta la tarea educativa.

"Yo destaco cosas diferentes de su proceso, en alguno creo que tiene que ver con la responsabilidad, en otro con los aprendizajes a nivel académico y capaz que en otro con cosas más simples como el vocabulario, como la asistencia, como el contacto con el otro, como la forma de relacionarme con mis compañeros" E8, F8.

"Me parece que lo que la diferencia de la educación formal digamos, es como el vínculo que uno genera con los y las estudiantes, o con los adolescentes y jóvenes y nada y me parece que eso es lo que rinde y lo que hay que tratar de seguir promoviendo" E7, F2.

Los/as educadores/as al habilitar la búsquedas en sí mismos/as y en los contenidos de la propuesta, están sembrando posibilidades de encuentro (Nuñez, 2003). En este sentido los/as adultos/as visualizan la importancia de resaltar las fortalezas de los/as adolescentes y jóvenes, porque los/as estudiantes conocen y tienen devoluciones cotidianas sobre sus dificultades, pero necesitan descubrir y ser reconocidos/as por su potencial para construir desde allí.

"Ellos ya saben lo que no pueden, tratar de resaltar lo que pueden hacer" E6, F8.

"Sigue siendo lejano el puente me parece, entre gurises que hacen dos años en CECAP, para la generalidad de los gurises, y como entrar a una institución educativa más formal" E5, F7.

En la heterogeneidad del estudiantado, se aprecia que hay diversidad en las posibilidades que se podrán generar a posteriori del tránsito por CECAP. Los/as adolescentes y jóvenes son fortalecidos/as en el recorrido que realizan por la propuesta

educativa, pero en algunos casos, esta experiencia de dos años no es suficiente para permitir el pasaje al mundo de la educación formal.

Encuentros significativos

Uno de los aspectos que sobresalen en la observación, tiene que ver con las experiencias compartidas. Se puede apreciar gestos que favorecen el encuentro y la circulación de afecto. Estos se expresan en los saludos cuando ingresan y se retiran de la institución y las charlas mientras se espera que lleguen los/as funcionarios/as municipales para habilitar el ingreso al centro. Hay expresiones que denotan proximidad afectiva, como llamar a los/as estudiantes “corazones” o decir de ellos/as que son “adorables”. Aunque el límite está presente, ya que en forma permanente se señala que deben respetar, escuchar y hablar correctamente, coexiste con expresiones de humor y afecto. También el compartir el desayuno entre los/as adultos/as y jóvenes se produce un espacio que genera proximidad y encuentro desde la horizontalidad. En esta línea se generan vínculos, que al decir de Berenstein (2007) permiten la producción de bordes a través de los cuales se produce la circulación, para que lo exterior se interiorice y del mismo modo lo interior se pueda hacer exterior. De esta manera se favorece la construcción del sujeto desde la complejidad de los encuentros, que resultan transformadores.

“Deben discutirlo en el grupo, ponerse de acuerdo” O1, F3. T.

“Hay grupos que trabajaron excelente!, a los demás la clase no terminó, siguen las mismas reglas de trabajo y actitud!” O7, F24. T.

Las experiencias valiosas que identifican los estudiantes, pasan por momentos en los que el encuentro con pares se identifica con prácticas simples, pero que aportan plenitud y disfrute. Dando cuenta de la necesidad de contar con esas experiencias. Dichas instancias son compartidas en el centro educativo y otras suponen la circulación por diversos espacios, durante el tiempo libre.

“Charlamos, nos reímos” Est.2, F16.

“Por ejemplo una compañera de acá, que hoy no vino y tuvo un problema, me dijo que se sentía cuidada por los profes” Est.3, F10.

En los/as adultos encuentran figuras que ofrecen contención y cuidado, esto es posible al identificar disponibilidad afectiva desde ellos/as. Esto remite a lo que plantean Skliar & Téllez (2008), como la amorosidad en las prácticas educativas, que implica la escucha y el hacer un lugar al otro, para dejarse permeable y ofrecerle respuestas. Por su parte Minicelli (2013) lo propone como la hospitalidad que ofrecen los/as adultos/as, habilitando un lugar para que los/as jóvenes sean parte de la institución educativa.

Diferentes mirada sobre las trayectorias educativas

Al plantear a los/as estudiantes que todos los trabajos y producciones son buenos, se apuesta a fortalecer la mirada positiva sobre sí mismos/as. De igual manera que al resaltar sus fortalezas, ya que los/adolescentes y jóvenes vienen de transitar experiencias en las que se destacan sus dificultades. Esto resulta fundamental al tener en cuenta lo que plantea Román (2009), en relación a que los elementos propios del establecimiento escolar poseen una determinación mayor que aquellos que provienen de las condiciones de vida de los/as jóvenes. De esta forma se aporta a la construcción de mejores posibilidades de continuidad para los/as estudiantes. Asimismo la invitación a experimentar, explorar desde los diferentes sentidos, promueve la posibilidad de contactar con experiencias nuevas y sensibiliza para conocerse a sí mismos y a los demás.

“No es una competencia, esto es para compartir saberes” O1, F2. T.

“Les pido que puedan trascender, ¿saben que significa trascender? Ir más allá, que saquemos todos los gustos, colores, que podamos pensar más allá del cuadro que nos gusta” O3, F2. T1.

Desde la posición de los/as estudiantes se identifica que los aprendizajes realizados no son suficientes, o no son los esperados por la mayoría. Aunque cuentan con varios talleres, entienden que en el espacio de conocimientos básicos aprenden más. Una dificultad que encuentran, tiene que ver con la falta de acreditación, ya que la aprobación de semestres en la propuesta de CECAP, no será considerada al retornar a la educación formal. A partir de una perspectiva de inclusión es importante favorecer el desarrollo completo y continuo de las trayectorias, tal como plantea Terigi (2009) Lo cual demanda la necesidad de validar las trayectorias que realizan los/as estudiantes, en esta propuesta educativa.

“Tenemos conocimientos básicos, espacio grupal, música, dibujo, pero en lo que trabajamos más es en conocimientos básicos, vamos a decir la verdad” Est.2, F9.

“Como que el CECAP no te sirve para mucho, vos pasas de semestre, haces primero, segundo, tercero y cuarto pero si después vas al Liceo no te sirve de nada, tenes que arrancar de vuelta en primero” Est.1, F4.

Estas situaciones, se entiende que es necesario seguir pensándolas, para dar respuestas a las necesidades de los/as estudiantes. De este modo será posible validar los aprendizajes y promover el desarrollo de sus trayectorias, para que logren completar los ciclos educativos y así fortalecer los procesos de inclusión social.

Capítulo 6 – Hallazgos de la investigación

Teniendo en cuenta el análisis realizado, en este capítulo se comparten los principales hallazgos de la investigación. En este sentido se ha logrado profundizar a partir de los objetivos y preguntas que orientaron el trabajo de campo, pero también han surgido algunos datos que exceden lo que se propuso indagar inicialmente y que también se comparte aquí. Estos son elementos que aparecen reiteradamente durante el desarrollo del trabajo de campo y así aportan datos valiosos en relación a la población con la que se desarrolla la investigación. Por tanto su exposición amplía la mirada y enriquece con su insumo novedoso.

Estos aportes serán presentados en bloques, recogiendo las voces de los/as protagonistas. A partir de esos elementos se visualizan inquietudes de los/as estudiantes y del equipo docente que se manifiestan en las trayectorias y los vínculos que construyen los/as adolescentes y jóvenes en CECAP. Considerando además las posibilidades reales de continuidad educativa – laboral durante el tránsito por la propuesta y luego de la misma.

La opción por CECAP tiene diferentes aristas

La investigación permite identificar que los/as adolescentes y jóvenes llegan a CECAP por diversas circunstancias. Previo a la inscripción en esta propuesta educativa, han recorrido caminos muy variados. Hay quienes llegan motivados/as por un interés específico en esta opción, por lo que luego de culminar Educación Primaria se inscriben allí. Fundamentalmente se encuentran en esta situación quienes tienen hermanos/as o conocidos/as que estuvieron, o están vinculados/as a CECAP.

"Algunos no conocen la propuesta, no saben cómo es, puede ser el boca en boca, que conozcan a otros que vienen, ¿no?, y yo creo que es como que lo hacen primero porque tengo que hacer algo, y no puedo ir a UTU, no puedo con el Liceo, entonces tengo que hacer algo, ta, no puedo trabajar, me voy a CECAP y después ellos acá descubren como realmente es CECAP" E6, F10.

"Yo terminé la escuela, pero fui a la UTU para hacer algo que me gustaba a mí y no lo hice por qué me dijeron que no había peluquería" Est. 8, F1.

Pero también se da la situación de estudiantes que se acercan al centro educativo, porque no encontraron lugar en otras instituciones, o no lograron adaptarse a la educación

formal. Por lo que se encuentran en la búsqueda de una oportunidad diferente que los/as reciba y brinde la posibilidad de participar. También en ocasiones se manifiesta la necesidad de un tiempo personal, para reflexionar y explorar en sí mismos/as, acerca de sus intereses, para contar con herramientas que les permitan trazar sus recorridos educativos y personales.

CECAP como un repaso de los contenidos abordados en la Escuela

Considerando la diversidad del estudiantado, en cuanto a sus trayectorias previas y conocimientos adquiridos, uno de los hallazgos que surgen, tiene que ver con las expectativas de algunos/as estudiantes en relación a los aprendizajes que logran desarrollar. Así encuentran que asistir a CECAP les ofrece la posibilidad de repasar contenidos trabajados a nivel de Educación Primaria y les proporciona algunas herramientas, pero no los desafía con contenidos novedosos.

“No es por estar dos horas solamente, es porque ellos te enseñan lo de la Escuela” Est.3, F4.

“El nivel que dan acá para algunos está bien, pero para otros no” Est.3, F12.

Este planteo de los/as estudiantes se contrapone a lo que exponen los/as docentes en relación a que los/as adolescentes y jóvenes presentan niveles de aprendizajes descendidos. Quizás debido a la diversidad de situaciones que se pueden apreciar, se focaliza en quienes necesitan más apoyos para afianzarlos/as y que así logren superar las dificultades. Como es el caso de quienes transmiten que la participación en la propuesta les ha permitido superar algunos obstáculos relacionadas con la lecto – escritura y el cálculo. Permitiendo visualizar que se ha obtenido una herramienta valiosa, que favorecerá la continuidad educativa.

“Aprendí las cuentas, escribo mejor, hago la letra más chica, antes la hacía más grande” Est. 8, F3.

No obstante, esto demanda a los/as docentes una propuesta más diversificada, que permita contemplar los distintos intereses y ofrezca desafíos para todos/as los/as estudiantes. Haciendo énfasis en la realización de propuestas con diferentes metas, que favorezca la participación según las posibilidades que presentan los sujetos. Tal como

expresan Echeita & Sandoval (2002) la inclusión educativa debe lograr un equilibrio en la atención a todos los/as estudiantes, contemplando las diversas necesidades, de modo que no se genere exclusión.

Por otra parte, los/as educadores/as resaltan aprendizajes y procesos valiosos en los/as estudiantes, que recogen diversos aspectos referidos a la socialización, responsabilidad y el encuentro con otros. Estos cambios que logran realizar los/as jóvenes, permiten enriquecer el equipaje del que habla Camors (2009b) les brinda herramientas fundamentales, que favorecen la inclusión social, fortaleciéndolos/as para transitar por la propuesta y acceder luego a la educación formal.

Encuentros significativos

Para los/as adolescentes y jóvenes, CECAP representa un espacio para el encuentro y el disfrute. Es una posibilidad de estudiar, pero fundamentalmente de compartir esa etapa con otros pares. Como actos significativos, se observa que tanto los/as adultos/as, como los/as jóvenes, comparten saludos afectuosos, dialogan y desayunan juntos. De esta manera los/as docentes ofrecen espacios de hospitalidad a las nuevas generaciones y aportan a la construcción de encuentros significativos y transformadores, tal como plantean Nuñez (2003) y Miniccelli (2013). Lo cual es posible de favorecer desde la amorosidad de la que hablan Skliar & Téllez (2008) y que se puede entender como un lugar que favorece la escucha y la alteridad.

Por otra parte, aunque la propuesta se orienta a que los vínculos más estrechos se establezcan con los/as referentes educativos/as, los/as estudiantes perciben un rol similar en todos/as los/as docentes, identificando afinidades con distintos/as educadores. De este modo se visualiza que el colectivo adulto ofrece un acompañamiento que es fundamental para favorecer la inclusión social y el proceso educativo.

A continuación se comparten algunos hallazgos que trascienden los objetivos de investigación planteados (por lo que no fueron considerados en el capítulo de Análisis), pero teniendo en cuenta su recurrencia, se considera que ofrecen un aporte valioso. Los mismos están relacionados a la importancia del trabajo como organizador de la vida de los sujetos, que cobra particularidades en el caso de las estudiantes mujeres. Otro elemento que se impone cotidianamente, refiere a las condiciones locativas en las que se dicta la propuesta educativa.

En busca de una inserción laboral

Por parte de algunos/as estudiantes se expresa la necesidad de acceder a un trabajo que les permita cubrir gastos personales, o en ocasiones contribuir a la economía familiar. De este modo algunos/as adolescentes y jóvenes exponen que se encuentran buscando trabajo y que de surgir oportunidades, sería una opción a la que darían prioridad. Aunque el deseo de obtener un empleo se conjuga con el de seguir estudiando, para lograr una titulación que les permita acceder a mejores oportunidades para sus vidas.

“Yo quiero trabajar para mantener tus vicios, tus cosas::: pero estudiar sabes que a la larga vas a tener un título” Est.3, F2.

“A mí me encanta, quiero trabajar en el shopping o en cualquier tienda de ropa, mientras, pero no es lo que quiero para toda mi vida” Est. 3, F5.

También desde el mundo adulto, se transmite que la proyección de algunos/as estudiantes se encauza hacia lo laboral y en esos casos no dan continuidad a las trayectorias educativas. Esto parece responder a la necesidad de obtener un ingreso y también a que el ámbito laboral aporta organización a la vida de los sujetos y ofrece respuestas inmediatas a las necesidades que presentan.

Estas salidas al mercado laboral, en ocasiones son coordinadas a partir de la propuesta de CECAP, ya que en tercer y cuarto semestre se accede a la participación en cursos que brinda INEFOP¹⁵ con posibilidades de acceder a pasantías laborales. Luego de cumplidas las pasantías, algunos/as estudiantes continúan trabajando en esas empresas, o pueden ser recomendados/as para otras que tengan vacantes.

“Poder vincular CECAP más a cuestiones laborales, hay muchos gurises que el trabajo termina siendo muy continentador, esta bueno que sigan estudiando, pero realmente la fuerza del trabajo, de levantarse, de un horario, de un ingreso, de que les da como cierta independencia y también, un poco los::: encuadra” E5, F12.

La formación para el trabajo es fundamental para habilitar la articulación entre políticas que favorezcan el acceso al trabajo decente ¹⁶ (OIT - CINTERFOR, 2017). Así la educación académica será pensada como formación para el trabajo, considerando que la misma esté

¹⁵ Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional.

¹⁶ Entendiendo por tal, la calidad y cantidad de horas de trabajo que garanticen la satisfacción de las necesidades y el respeto por los derechos humanos.

siempre presente y no solo desde los centros que ofrecen formación técnica. Para de esta forma brindar posibilidades de acceder a trabajos de calidad.

Teniendo en cuenta que CECAP ofrece una capacitación productiva, es fundamental considerar las herramientas que se proporcionan para la inserción laboral, ya que los/as jóvenes plantean esa necesidad. En este sentido se puede visualizar que el énfasis está colocado en los contenidos transversales, que refieren al trabajo en grupo, respetar la asistencia, puntualidad y las actitudes para estar con otros, que tienden a fortalecer a los/as estudiantes. Aunque en el presente, el centro no cuenta con la capacitación de los talleres experimentales que años anteriores ofrecía. Por otra parte, será necesario favorecer el desarrollo de trayectorias educativas completas y continuas, tal como establece Terigi (2009). Porque cuando las mismas se ven interrumpidas, a futuro también se verán afectadas las posibilidades de inserción laboral.

Género y trabajo

Dentro de los aspectos que refieren a la toma de opciones de inserción laboral, surgen especificidades de género. Si bien llegado el momento de realizar cursos de orientación laboral, tanto mujeres como varones acceden a las capacitaciones, los/as docentes observan peculiaridades en relación a las estudiantes. Parece identificarse que la continuidad es más compleja para las mujeres, ya que suelen tener mayores responsabilidades en el ámbito familiar. Asumiendo tareas de cuidado que en ocasiones son remuneradas y en otras son de colaboración en el sostenimiento de dinámicas familiares.

Estas situaciones implican la reproducción de roles de género estereotipados y socialmente prescriptos. Ante lo cual los/as educadores/as se plantean la necesidad de deconstruir esos mandatos, para favorecer cambios que sean promotores de igualdad de oportunidades para todo el colectivo de estudiantes. Pues en la práctica, las estudiantes no logran sostener las pasantías o la continuidad en el estudio, al asumir roles de cuidado.

"Las chiquilinas, la exigencia es difícil porque tienen como::: eso que desde la casa son las que colaboran, las que cocinan, las que ayudan, tenemos que tratar ahí a veces nosotros en quebrar un poco eso, tanto de las posiciones de las mujeres como de los varones que a veces son diferentes" E8, F8.

"Hemos visto que el tema de las mujeres, hemos visto algo complejo, que el tema de las pasantías que hemos conseguido después terminan dejándolas, porque::: terminan cuidando el hijo de mi hermana o algún niño del barrio" E1, F11.

Existen distintas formas de participar de los trabajos y del uso de los tiempos en varones y mujeres. Así se encuentra que las mujeres se incorporan al trabajo y lo abandonan en distintos momentos, debido a que son quienes suelen asumir las tareas de cuidado. (Amoroso, Bosch, Carrasco, Fernández & Moreno, 2002). Agregando además que en lo referente a la organización de los tiempos laborales y de cuidados, deberían ser un asunto de interés social, para que estas tareas no continúen recayendo sobre las mujeres. En el caso de las adolescentes, esto también afecta las trayectorias educativas, porque desde etapas tempranas son depositarias de responsabilidades en el hogar. Noción que también surge de la investigación de Hernández et al. (2016) quienes encuentran que el estar desvinculadas del ámbito educativo y laboral, expone a mayores condiciones de vulnerabilidad a las jóvenes, afectando de esta forma su derecho a la educación y al trabajo.

Contexto en que se desarrolla la propuesta

En otro plano, uno de los planteos recurrentes que surge en adultos/as y estudiantes, refiere a las limitaciones del espacio físico en el que se desarrolla la propuesta. Durante el semestre en que se realiza el trabajo de campo y que comprende desde febrero a julio de 2017, CECAP funciona en el centro cultural de la ciudad.¹⁷ Como se compartió en el análisis, esto limita el desarrollo de las actividades, debiendo realizar ajustes en la grilla de horarios y combinar talleres para que los/as jóvenes accedan a todos los espacios.

Otra dificultad que se encuentra al funcionar en un espacio que es abierto, es la circulación de personas que no pertenecen al grupo, lo cual produce múltiples afectaciones. Se genera distracción permanente en los/as estudiantes y eso incide en la realización de las tareas. A su vez se ven limitadas las posibilidades de la propuesta, ya que no se pueden desarrollar dinámicas que requieran movimiento o que empleen música, porque se interfiere con las demás propuestas que se dictan en el Centro Cultural.

“Que el CECAP esté en otro lugar más lindo (...) qué sea más grande y que lo cambien de acá” Est.6, F1.

“Es toda una incógnita, el segundo semestre se supone que vamos a estar en otro espacio, otro espacio que también nos va a llevar otra movilización, otra mudanza, adaptarnos también al espacio” E9, F5.

¹⁷ Pues aunque se produce una mudanza en diciembre de 2016, la misma se realiza a un local que está ocupado. Por lo tanto provisoriamente obtienen el espacio del Centro Cultural, donde conviven con diferentes cursos que se dictan en otros salones. CECAP funciona en la biblioteca, una sala pequeña que sirve de oficina y cuentan con un baño compartido. Además pueden acceder al patio, que en los primeros meses del año también es empleado para dictar clases.

Estos aspectos locativos que ubican a CECAP en un lugar prestado, generan sentimientos de incertidumbre, relacionados con la continuidad inmediata, debido a que se les han planteado posibles mudanzas, que no se logran concretar. Esto produce inestabilidad en el equipo, afectando el ejercicio de las prácticas. En tal sentido, al cierre del semestre persiste la incógnita en relación al lugar físico en el que se retomarían las clases, luego de las vacaciones de invierno.

Capítulo 7 – Conclusiones

En este recorrido se ha dado cuenta de las trayectorias que realizan los adolescentes y jóvenes, que asisten al primer semestre de los Centros Educativos de Capacitación y Producción, analizando a su vez la relación que dichas trayectorias tienen con los vínculos educativos que se construyen entre pares y con los/as educadores/as referentes. En este sentido, se tomó el caso de un grupo que cursó primer semestre en un CECAP de la zona metropolitana de Montevideo.

En el desarrollo de la investigación se contempló la perspectiva de los/as protagonistas, adolescentes – jóvenes y los/as educadores que acompañan su proceso. De este modo se han encontrado puntos de acuerdo y de disenso entre las figuras adultas y los/as estudiantes. Asimismo, dentro del grupo de estudiantes surgen distintas miradas que responden a la diversidad de historias y experiencias de participación en el sistema educativo. Las mismas se expondrán a continuación, a modo de síntesis del material recabado y el camino transitado.

A partir del análisis de los materiales aportados por los/as estudiantes y docentes, se pretende realizar un aporte al conocimiento científico. Pero también se busca reintegrar el saber a quienes generosamente compartieron su experiencia. De este modo se pretende contribuir a la construcción de prácticas educativas y vinculares más gratificantes para las nuevas generaciones. Apostando desde este lugar a la promoción de trayectorias educativas continuas y completas, que garanticen el derecho a la educación de todos/as los/as adolescentes y jóvenes.

El presente capítulo se organizará siguiendo el mismo criterio que se tomó para el análisis, desplegándose a partir de cada objetivo planteado. Así se pretende realizar una exposición organizada, que permita generar una síntesis del material. También se efectúa un análisis de la implicación, con el objetivo de problematizar el lugar de la investigadora. Además se comparten algunas líneas que podrán ser tenidas en cuenta para orientar en futuras investigaciones y finalmente se incluyen las reflexiones, a modo de cierre del presente trabajo.

Objetivo 1.

- Caracterizar las trayectorias educativas de las/os adolescentes en el primer semestre del programa.

La presente investigación permite visualizar que los recorridos que realizan los/as estudiantes en CECAP son variados. Esto comprende básicamente tres situaciones tipo: la de adolescentes y jóvenes que culminan los cuatro semestres, algunos/as que se desvinculan rápidamente y la de quienes egresan en forma anticipada a la educación formal. Esta diversidad responde a la heterogeneidad de necesidades y expectativas de los/as adolescentes y jóvenes, para quienes la propuesta les ofrece distintos aportes.

Se concluye que para algunos/as estudiantes el tránsito por CECAP parece ser de gran utilidad, promoviendo fortalezas en aspectos sociales y curriculares, por lo que permanecen allí y se nutren de todos sus espacios. Por otra parte se ha identificado un grupo de estudiantes que parece tener situaciones personales, emocionales o de salud mental que necesitan resolver antes de poder comprometerse con su continuidad educativa. En tanto para otros/as jóvenes al asistir uno o dos semestres, logran construir las herramientas que les permitirán acceder o retomar la Educación Media.

Dentro de la heterogeneidad de situaciones que presentan los/as estudiantes, surge en reiteradas oportunidades la necesidad de algunos/as adolescentes y jóvenes de contar con una inserción laboral. De acceder a dichas oportunidades, se requerirá crear las condiciones para que logren sostener estudio y trabajo en forma conjunta. Contemplando la variedad de procesos que se producen en el centro, será fundamental favorecer las trayectorias continuas y completas para todos los/as adolescentes, tal como plantea Terigi (2009) y así garantizar el ejercicio de derechos.

También en relación a las trayectorias educativas, se puede apreciar cierto nivel de discrepancia en lo que expresan los/as educadores/as y lo que manifiestan los/as adolescentes y jóvenes. En el caso de los/as adultos/as, encuentran que los/as estudiantes en general llegan a la propuesta de CECAP con conocimientos limitados. Se destaca que presentan dificultades para la lectura, escritura y el cálculo, aunque esto solo sucede con ciertos/as estudiantes. En tanto, algunos/as jóvenes exponen que los aprendizajes que se realizan en el centro son escasos y representan un repaso de lo abordado en Educación Primaria, ante lo cual demandan profundizar en los contenidos. Esto amerita continuar en el proceso de reflexión, con la finalidad de acercar propuestas que contemplen a la diversidad del estudiantado.

Además, en relación a los aprendizajes curriculares, los/as estudiantes plantean la necesidad de acreditar los semestres cursados en CECAP, ya que al regresar a la educación formal, tienen que retomar desde el primer grado, o en el ciclo en que se desvincularon. Esto en la etapa de vida que se encuentran transitando, representa un tiempo extenso. No obstante se produce una mirada en común entre adultos y estudiantes, en relación a situaciones cotidianas que inciden en el desarrollo de trayectorias continuas.

Así se encuentra que las dinámicas familiares complejas, que implican movimientos territoriales afectan la continuidad y culminación de los ciclos educativos, en algunos/as jóvenes.

En cuanto a las experiencias de participación que se desarrollan en el centro, se pudo apreciar que los/as docentes apelan a una batería amplia de propuestas y estrategias para favorecer la apropiación de los/as estudiantes. De tal manera se puede ver que conjugan propuestas individuales, con otras subgrupales y de plenario. Por medio de preguntas y con el uso de herramientas lúdicas y materiales variados, se los/as invita a experimentar y compartir las opiniones. A través del relato de los diferentes actores y de la observación, se aprecia que las prácticas curriculares transcurren en el centro educativo, pero también implican el habitar distintos espacios durante las actividades cotidianas y a partir de salidas didácticas. Lo cual promueve la circulación por distintos sitios públicos, para favorecer el desarrollo de nuevas experiencias.

Otro elemento que se expone de forma recurrente, es la marca que imprime la educación formal en los diferentes actores, ya que todos/as han transitado por espacios con dichas características. Igualmente, desde el mundo adulto se visualiza la tensión que permite valorar las virtudes de los espacios no formales, lúdicos y de experimentación. Pero en otras oportunidades, se encuentran buscando la formalidad por medio de tareas que permitan encuadrar e imprimir “seriedad” a la propuesta. En ese sentido también se concibe a la educación no formal como un puente, un entre medio de las propuestas de educación formal, ya que todos/as vienen de esas experiencia y muchos/as estudiantes planifican reanudar o iniciar Educación Media. Asimismo la proyección de los/as adultos/as se focaliza en que puedan concretarlo.

Objetivo 2.

- Describir los vínculos que las/os adolescentes construyen con sus pares y educadores referentes en la propuesta.

En lo que respecta a los vínculos que se producen en el primer semestre de la propuesta, se encuentra que entre los/as adolescentes y jóvenes se producen encuentros significativos que les permiten disfrutar del estar juntos/as. Estos encuentros al decir de Berenstein (2007) habilitan la posibilidad de transformación para devenir sujetos novedosos. En general encuentran que el colectivo de CECAP al tener menos integrantes que otros centros educativos, permite un mayor conocimiento de los pares, favoreciendo la comunicación. En

ocasiones estos vínculos habilitan posibilidades de compartir otros espacios, saliendo de la propuesta para circular, descubrir y habitar la ciudad de otra forma. De esta manera logran experimentar y disfrutar la adolescencia, desde las expresiones mínimas que el encuentro favorece.

Pero también el encontrarse muestra el rostro interpelante del otro, para salir de la mismidad. El otro sujeto que es investido en un vínculo, es diferente y esa diferencia o ajenidad es irreductible. Como transmiten Asiner & Pazos (1998), los otros aportan elementos que contribuyen a construir subjetividad, pudiendo transformarse en semejantes. También muestran lo desconocido, que permite dinamizar el vínculo y proponen lo que permanecerá ajeno para siempre, que en ocasiones se torna amenazante, pero debe ser aceptado. Por lo que los/as estudiantes necesitan generar un lugar para compartir con la diversidad de pares, con los que conviven en CECAP. Aunque al tratarse de un centro pequeño, identifican que es más favorable la construcción de vínculos significativos, en relación a otras experiencias educativas por las que han transitado.

Encuanto a los vínculos que se construyen con los/as adultos/as, dentro del equipo docente hay acuerdo en que la figura del/la educador/ra referente, ofrece las condiciones para la construcción de un vínculo significativo y de mayor proximidad con los/as estudiantes. Tanto la propuesta como el equipo, parecen direccionar a que esto suceda de esa forma. Aunque los/as adolescentes y jóvenes no dan cuenta de reconocer ese lugar diferenciado, solo visualizan un mayor tiempo compartido con quién ejerce el rol de referente educativo/a. En cambio, se produce un reconocimiento general del cuidado, preocupación y atención que prodigan todos/as los/as educadores/as. Para este grupo de estudiantes, la referencia educativa parece estar depositada en las diferentes figuras adultas que los/as acompañan y orientan en la propuesta. Esto se expresa en la función de hospitalidad de la que hablan Nuñez (2003) y Miniccelli (2013).

También se puede visualizar que las figuras adultas ofician de modelo, transmitiendo valor a los gestos que se comparten en la cotidianeidad de la propuesta. Así se puede apreciar que se producen saludos al llegar y al retirarse. También se encuentra que tanto adultos como adolescentes colaboran para disponer los espacios de trabajo y mantener el orden de los mismos, reforzando la importancia de la participación y la construcción colectiva. Lo cual es posible de pensar en términos de escucha y cuidado que se le brinda a los/as estudiantes y que Skliar & Téllez (2008), expresan con la idea de amorosidad, que permite la construcción de vínculos transformadores desde la provocación y el afecto.

Objetivo 3.

- Analizar la relación entre las trayectorias educativas y las experiencias vinculares de las/os adolescentes en su tránsito por CECAP.

Para algunos/as adolescentes y jóvenes, CECAP ha sido la única propuesta que genera un espacio para recibirlos/as. En el caso de estudiantes que provienen de Escuela Especial o cuando no se ha logrado la participación plena en Educación Media, el tránsito por CECAP ofrece otro tiempo para desarrollar habilidades sociales y reafirmar contenidos curriculares. Según establecen Viera & Zeballos (2014) al adaptar la propuesta, se promueve que los/as estudiantes puedan participar según sus posibilidades. Así se contempla a la diversidad de estudiantes y se favorece la continuidad educativa.

Aunque para algunos/as jóvenes acercarse a CECAP no fue una elección, sino que responde a la circunstancia de no obtener cupo en Educación Media, valoran la posibilidad de participar, el cuidado que encuentran en los/as adultos/as y el compartir con sus pares. En este sentido entienden que la escala reducida del centro, les ofrece algo de lo común/ semejanza, que valoran como positivo, ya que la diversidad/ajenidad de la Educación Media los/as enfrentaba a dificultades para encontrar su lugar allí.

La participación en la propuesta también genera un espacio de pertenencia, que transforma la percepción de sí mismos/as y con ello el lugar que tienen algunos/as adolescentes y jóvenes en la comunidad. De este modo se habilita la circulación por los espacios públicos, restituyendo una mirada positiva del entorno. Esto permite la construcción de nuevas redes, que proporcionan mayor movilidad y ayudan a sortear brechas para favorecer la inclusión social.

Por otra parte la hospitalidad del mundo adulto, representa un diferencial en la propuesta y ofrece una posibilidad real para continuar asistiendo. Los/as adolescentes y jóvenes sienten que los/as educadores se preocupan por escucharlos/as, cuidarlos/as y persisten en que asistan al centro. Ese “estar atrás” que algunos/as resienten, es también demandado, ya que les brinda un lugar seguro y de pertenencia.

La cotidianeidad que se comparte en el centro, transmite intencionalidad de hacer un lugar al otro. El gesto de recibir a los/as estudiantes y de despedirlos/as es fuente de afecto y transmite un reconocimiento de cada adolescente y joven. De este modo se hace un lugar para compartir, desde los desayunos, la organización del salón para comenzar la jornada, hasta los aspectos curriculares propios de la propuesta educativa. A partir del mundo adulto se transmiten estos modelos de encuentro, en los que el límite y el afecto coexisten y

ayudan a establecer un orden interno y externo. Así se producen acciones mínimas, encarnadas en instancias de diálogo con los/as educadores y momentos de risas con los pares, que resultan sumamente valioso para los/as estudiantes. Esas instancias representan encuentros significativos, novedosos y propicios para la construcción de vínculos educativos positivos.

Reflexiones en torno a la implicación

Se parte de la base que el desarrollo de una investigación cualitativa promueve el diálogo e involucra a la investigadora y la comunidad, por lo que es fundamental generar un lugar para que el saber, se construya, se “devele” de forma participativa. Esto se transforma en un espiral que lleva a pensar y re-pensar las interrogantes y los hallazgos que se van produciendo. Debiendo generarse un lugar para lo no pensado a priori; allí el diario de campo permite llevar un registro de las sensaciones, temores y dudas con las que se llega a cada instancia de encuentro con la comunidad.

Aunque el método científico indique que la neutralidad es fundamental: "(...) una pretensión de neutralidad que insistiera en superar la ausencia de implicación por parte del investigador falsearía, ella misma, la realidad." (de Keijzer et al., 2015 p.134) La “ventaja” y “la desventaja” coexisten, ya que el principal instrumento para llevar adelante la investigación, es la investigadora que necesariamente debe sumergirse en la realidad que investiga, transitando en la tensión que supone el interjuego de objetividad y contacto - encuentro subjetivante.

Por su parte Lourau, habla de la implicación institucional como: “(...) el conjunto de las relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional.” (2007, p. 270) Allí el autor diferencia entre implicaciones primarias y secundarias, siendo las primarias las del/la investigador/ra en relación al campo sobre el cual interviene y sus instituciones de referencia. En tanto las secundarias refieren a las implicaciones de carácter social, cultural, histórico que se expresan en el marco epistemológico, en las teorizaciones y las interpretaciones.

Asimismo, la postura ética, cultural y social desde la que se posiciona la investigadora a la hora de tomar contacto con la comunidad a investigar, puede aportar sesgos a la investigación (de Keijzer et al., 2015). Requiriendo trascender las ideas previas, ya que además se tiene inserción laboral en un Centro Educativo de Capacitación y Producción. Esto se va afrontando a lo largo del trabajo de campo y del análisis del material por medio de la discusión con el tutor y con otros/as colegas, con quienes se reflexiona en torno al proceso, procurando considerar las diversas aristas que se presentan.

También como investigadora, se generan tensiones en cuanto al tipo de respuestas que es posible brindar a los sujetos. Si bien es necesario acompañar el proceso, se procura no quedar atrapada en la identificación o pretender dar respuestas terapéuticas. En este sentido, al encontrar niveles de angustia e incertidumbre importantes, vinculadas a la realidad locativa en que se encontraba trabajando el equipo, se opta por generar un lugar para la escucha y realizar una devolución. Por este medio se apuesta a que el equipo pueda trascender la percepción de “carencias” en las que se posicionaban, para visualizar sus fortalezas y así avanzar en la búsqueda de alternativas satisfactorias desde lo colectivo. Asimismo con los/as estudiantes, se realiza un encuentro de cierre, con la finalidad de expresar sentires, ya que los tiempos de las devoluciones formales, son extensos y no se adecuan a la permanencia institucional de los sujetos en la propuesta.

Por otra parte el hecho de que el trabajo de campo se realizó a comienzo del año 2017, permite que en la segunda mitad de ese año se desgraben las entrevistas y transcriba todo el material (obtenido por medio de las diversas herramientas) para realizar el análisis y el trabajo de escritura de Tesis, durante el año 2018. Esto se entiende que ofrece un tiempo y una distancia óptima, favorecedora de cuestionamientos, que permiten una mayor profundidad para realizar el análisis de los contenidos

En el encuentro con los sujetos surge lo novedoso, lo azaroso, que sorprende y “obliga” a hacerle un lugar. Frente a estos acontecimientos, la autocrítica y la reflexión con otros, posibilita el considerar la vastedad del material que va surgiendo, para dar cuenta del mismo desde una postura crítica-reflexiva. Por consiguiente se considera que tanto los sujetos de la comunidad, como los/as investigadores/as son parte de los procesos críticos y autocríticos que permitirán superar las verdades parciales. Este es un proceso creativo que traza el camino para construir respuestas operativas, adecuadas a las necesidades de todos/as los/as implicados/as (Rodríguez Villasante, 2006).

Líneas de análisis para continuar pensando

En el proceso de análisis de la Tesis surgen temas importantes para continuar trabajando en futuras investigaciones y así profundizar en los procesos educativos que realizan los/as adolescentes y jóvenes en CECAP. Para ofrecer herramientas que garanticen la continuidad y el desarrollo de trayectorias completas para los sujetos más vulnerados.

Tanto en el discurso de los/as jóvenes como de los/as adultos/as, se identifica la importancia de pensar la relación entre continuidad educativa e inserción laboral. Reiteradamente se expresa la necesidad de encontrar una realización a partir del trabajo, para contar con ingresos personales. Esto sucede fundamentalmente en el caso de quienes

se acercan a los 18 años, por lo que la continuidad educativa se ve amenazada, ya que el acceder a un empleo resulta prioritario. Siendo aún más preocupante el caso de las jóvenes, pues según expresan los/as docentes es frecuente que interrumpan la participación en CECAP y en las pasantías educativo – laborales, porque deben asumir tareas de cuidado en el hogar.

Otra de las situaciones en las que se logró visualizar una tensión, es en la construcción efectiva de egresos de los/as estudiantes a la educación formal. Ya que según el planteo docente, aunque se realizan derivaciones que son coordinadas, quedan dudas en relación a que efectivamente se logre completar ese ciclo. Esto amerita explorar en las características de las trayectorias durante el semestre de egreso, para aportar elementos que favorezcan el acceso y la continuidad en la Educación Media. Por lo que sería sumamente interesante poder analizar el vínculo educación no formal – educación formal, para fortalecer el acompañamiento de dichos egresos.

Algunas reflexiones finales

El presente estudio pretendió investigar la construcción de las trayectorias educativas y su relación con los vínculos que se producen durante el primer semestre en los Centros Educativos de Capacitación y Producción. Si bien es un estudio exploratorio – descriptivo, el mismo permitió obtener elementos significativos para aportar a la comunidad educativa y científica. También se exponen algunas líneas de análisis que podrán ser tomadas en cuenta en futuros estudios.

Al visualizar el final de esta etapa, es posible contactar con las emociones que este tránsito implicó, pues en el recorrido del trabajo de campo se compartió lo cotidiano con la comunidad educativa. Se aprecian las satisfacciones, malestares e incertidumbres que se producen en la tarea docente. Teniendo en cuenta estas vivencias, es que se generó una instancia de diálogo - devolución co – construida, tendiente a pensar las fortalezas del trabajo en equipo de los/as educadores/as. La finalidad de esta intervención, consistió en visualizar las potencialidades que lograban desplegar en el desarrollo de la tarea colectiva. También se valoró realizar una instancia de cierre con el grupo de estudiantes, para favorecer la expresión y puesta en común de las vivencias en torno al proceso, así como para fortalecer la participación cotidiana.

Uno de los elementos fundamentales que se observan, es que al pensar la inclusión educativa como parte de los procesos de inclusión social, es posible generar lugar para la diversidad. Así, a partir de la hospitalidad de los/as adultos/as se promueven condiciones reales para estar juntos, tal como expresan autores como Nuñez (2003); Minicelli (2013) y

Almeida et al. (2014). Pudiendo apreciarse que en un centro de pequeña escala, se generan mejores posibilidades para trabajar en proximidad y garantizar la atención personalizada para todos/as los/as estudiantes. Sin dudas esto permite la construcción de vínculos significativos, que aportan a la transformación de los sujetos y crean nuevas oportunidades para sus vidas.

La posibilidad de experimentar y construir en forma colectiva, favorece que los/as estudiantes se animen a expresar sus interrogantes y temores, para continuar avanzando en sus procesos educativos. Esto permite que las trayectorias se orienten, en la medida que van superando obstáculos, que en otras experiencias educativas no lograron sortear, para poder trazarse nuevos objetivos.

A través de propuestas educativas como CECAP, es posible construir puentes que favorezcan el retorno al sistema educativo formal, la continuidad en las trayectorias y la culminación de ciclos. Aunque se aprecia que los/as adolescentes y jóvenes son fortalecidos desde las diferentes áreas que ofrece la propuesta, en algunos casos esta experiencia de dos años no es suficiente para permitir el pasaje al vasto mundo de la educación formal. Por lo tanto es fundamental continuar pensando estrategias que permitan acompañar los egresos de quienes más lo necesitan.

Referencias Bibliográficas

- Abela, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10 (2), 1–34. Retrieved from https://www.centrodeestudiosandaluces.es/biblio/imagendoc/00000001_00000500/00000123/00000123_090h0101.PDF
- Abiétar-López, M., Navas-Saurín, A., Marhuenda-Fluixá, F., y Salvà-Mut, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>
- Acevedo, A. (2013). *Programa Nacional Educación y Trabajo: Aprendizajes y desafíos*. Montevideo: MEC.
- Achard, P. (2014). *Efectos subjetivos de la inserción en CECAP y su vinculación con la permanencia en la institución. (tesis de maestría)*. UdelaR. Retrieved from <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/4378>
- Aisenson, D., Virgili, N., Siniuk, D., Polastri, G., Rivarola, Rocío, R., Schwarcz L., & Schwarcz, J. (2011). Construcción de la trayectoria educativa: el inicio del ciclo secundario, ¿inserción o exclusión?, ¿oportunidad o reproducción? *Anuario de investigaciones*, 18, 133–141.
- Almeida, M., & Angelino, M. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate. *Psicología, Conocimiento Y Sociedad*, 4 (2), 10–27. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/4758/475847269002.pdf>
- Amarante, V., Filardo, V., Lasida, J. & Operti, R. (2011). *Jóvenes en tránsito Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta*. Montevideo: UNFPA.
- Amoroso, M., Bosch, A., Carrasco, C., Fernández, H. & Moreno, N. (2002). *Malabaristas de la vida: Mujeres, tiempos y trabajos*. Barcelona. Retrieved from <http://www.caladona.org/wp-content/pujats/2009/12/2003-malabaristas-de-la-vida-DONES-I-TREBALLS.pdf>
- ANEP. (2011). Sobre inclusión educativa y políticas. Retrieved from http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe_ecomparadeos/sobre_inclusion_educativa_politicas_anep2011.pdf
- Archenti, N. (2007a). Estudio de caso/s. In *Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. I. Metodología de las Ciencias Sociales*. (pp. 237–246). Buenos Aires: Emecé.
- Archenti, N. (2007b). Focus group y otras formas de entrevista grupal. In *Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. I. Metodología de las Ciencias Sociales*. (pp. 227–236). Buenos Aires: Emecé.
- Área de Educación no Formal. Dirección de Educación. (2011). El educador en la Educación no Formal: aportes al debate., (1-20). Retrieved from http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/5004/1/el_educador_en_la_enf_-_aportes_al_debate.pdf
- Asiner, D. & Pazos, M. (1998). Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares. In *Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*. (pp. 345–354). Buenos Aires: Del Candil.
- Barrón, M. (Comp. . (2008). *Adolescentes Incluidos, Adolescentes excluidos*. Buenos Aires: Editorial Brujas.
- Batthyány, K, Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J. & Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Montevideo: Unidad de Comunicaciones de la Universidad de la República (UCUR).
- Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otros (s): Ajenidad, presencia, interferencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Berenstein I. (2007). *Del ser al hacer: Curso sobre vincularidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres

- prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública.*, 76(5), (409-422).
- Camors, J. (2009a). *Educación no formal: Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Montevideo: MEC.
- Camors, J. (2009b). *Educación y trabajo: Aportes para una construcción colectiva*. Montevideo: MEC.
- Charlo, D. Guerrero, P. & Palaveccino, M. (2013). "Continuidad educativa". Experiencias en CECAP Barros Blancos. In *MEC: Educación y trabajo: Aportes para una construcción colectiva 2* (p. pp.183-200). Montevideo.
- Chaves, M. (2005). Juventud Negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Ultima Década*, 23, (9-32). Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19502302>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14 (1), 61–71. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Código de la Niñez y la Adolescencia. Aprobado por Ley N° 17.823. (2004).
- Colom, A. (2006). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9–22. Retrieved from http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_03.pdf
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay. Sociedad de Psicología del Uruguay. Facultad de Psicología (UdelaR) Facultad de Psicología (UCU). Código de Ética Profesional del Psicólogo/a (2001). Retrieved from <http://www.psicologos.org.uy/codigo.html>
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y Juventud: De las nociones a los abordajes. *Ultima Década*, 21, 83–104. Retrieved from https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000200004
- de Keijzer, B., Martínez, C. & Peñaranda, F. (2015). La implicación en el proceso investigativo. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33 (1). Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12042407024>
- Delors, J, Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B.& Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Compendio*. París: Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, (2). Retrieved from <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>
- Dibot, G. (2015). *Tendencia no es destino : jóvenes en programas de inclusión de educación media en Uruguay. (tesis de maestría)*. UdelaR. Retrieved from <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/7675>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2001). *Chicos en Banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Retrieved from [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS, ARTICULOS, PONENCIAS,/Educacion inclusiva como derecho. Ainscow y Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS, ARTICULOS, PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)
- Echeita, G. & Sandoval, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. *Revista de Educación.*, 31–48. Retrieved from https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/668119/educacion_echeita_RE_2002.pdf?sequence=1
- Fals Borda, O. N. H. y L. L. (comp. . (2014). Orígenes Universales y Retos Actuales de la IAP. In *Ciencia, Compromiso y Cambio Social. Orlando Fals Borda. Antología*. (pp. 265–282). Montevideo: Danzas y Letras, Editorial El Colectivo y Extensión Libros.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Aguerre, T. (2010). *El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la Educación Media de Uruguay (2005-2009)*.
- Ferrullo de Parajón, A. (2006). *El triángulo de las Tres "P": Psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidós.

- Filardo, V. & Mancebo, M. (2013). *Universalización de la Educación Media en Uruguay: Ausencias, Tensiones y Desafíos*. Montevideo: Universidad de la República - CSIC.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G. Y Poggi, M. (1992). Actores, instituciones, conflictos. In *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel. Retrieved from <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/Frigerio - Poggi.pdf>.
- Gaulejac, V. (2013). *La Neurosis de Clase: Trayectoria social y conflictos de identidad. Por una sociología clínica*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Gavilán, C. (2009). Temas de Biblioteconomía. El documento y sus clases. Análisis documental: indización y resumen. Retrieved from <http://eprints.rclis.org/14605/1/tipdoc.pdf>
- Ghiso, A. C. (2006). Rescatar, Descubrir, Recrear. Metodologías participativas en investigación social comunitaria. In *En M. Canales (ed.) Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*, (pp. 349–377). Santiago de Chile: Lom Editores.
- Gomel, S. & Matus, S. (2011). *Conjeturas Psicopatológicas: Clínica psicoanalítica de familia y pareja*. Buenos Aires: Paidós.
- González, C., & Leopold, S. (2014). Análisis del diseño y la implementación de la política asistencial en Uruguay a comienzos del siglo XXI, *54*, 190–210. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5179114>
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *3* (1), 15–23. Retrieved from <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>.
- Hernández, J., Silva, A., & Sarmiento, A. (2016). Factores asociados a la exclusión educativa y laboral de los adolescentes colombianos*. *Revista de Economía Del Caribe*, *17*, 64–89. <https://doi.org/10.14482/ecoca.15.7192>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5 ta. Edición). México D.F.: Mc Graw Hill.
- INE. (2015). Infografía: Jóvenes, demografía y emancipación. Retrieved from http://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=011ccccb-81db-4551-af54-a155e71492f2&groupId=10181
- INEEd. (2017a). Como ha evolucionado el acceso al sistema educativo en los últimos 10 años. Retrieved from <https://www.ineed.edu.uy/images/boletines/2017/Como-ha-evolucionado-el-acceso-al-sistema-educativo-en-los-ultimos-10-anos.pdf>
- INEEd. (2017b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay-2015-2016*. Montevideo: INEEd. Retrieved from <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- INJU. (2015a). Plan de Acción de Juventudes 2015-2025: Propuestas. Retrieved from <http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/26838/1/inju-plan-de-accion-2015-2025-propuestas.pdf>
- INJU. (2015b). *Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. ENAJ 2013*. Retrieved from <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/66919/tercer-informe-encuesta-nacional-de-juventud-2013.pdf/b34b0ab4-9409-4557-a62c-1f313e6420eb>
- Iñiguez, L. (2008). Métodos cualitativos de investigación en Ciencias Sociales: Entrevista Grupal. Retrieved from http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zentrevista_grupal.pdf
- Jefferson, G. (1984). Convenciones de transcripción de Jefferson. Retrieved from [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Normas_de_transcripci_n .pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Normas_de_transcripci_n.pdf)
- Klein, A. (2002). *Imágenes Psicoanalíticas y sociales del adolescente: Condiciones de surgimiento de la adolescencia en la modernidad y el disciplinamiento adolescentizante en la posmodernidad*. Montevideo: Psicolibros.
- Ley General de Educación N° 18437 (2008). Montevideo.
- Lourau, R. (2007). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mancebo, M. y Goyenech, C. (2009). Inclusión Educativa y Gobiernos Progresistas en el

- Cono Sur: Una Mirada al Contenido de Programas Seleccionados (2005 – 2010).
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí: Pero ¿Cómo?*. Barcelona: OCTAEDRO, S.L.
- Milano, G. (1998). Subjetividad – Sujeto del Vínculo. In *En: Pachuk, C. & Friedler, R. Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*. (pp. 401–411). Buenos Aires: Del Candil.
- Miniccelli, M. (2013). *Ceremonias Mínimas: Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens. .
- Ministerio de Educación y Cultura. (2009). *Educación y trabajo: Innovaciones y experiencias pedagógicas 1*. Montevideo.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2012). *Educación y trabajo: Innovaciones y experiencias pedagógicas 2*. Montevideo.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *Por una Sociedad de aprendizajes: Educación MEC, 10 años*. Montevideo.
- Ministerio de Salud Pública. Decreto de Investigación con Seres Humanos. (515/2008) (2008).
- Molina, M. (2012). La diada éxito/fracaso escolar en las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), (143-161). Retrieved from file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaDiadaExitofracasoEscolarEnLasTrayectoriasEducati-4043509.pdf
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. I*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). La investigación-acción-participativa. Orígenes, definición y fundamentación epistemológica y teórica. In *En M. Montero. Hacer para transformar. El método en la Psicología Comunitaria* (pp. 121–158). Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1979). *Introducción Al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía Y Praxis Latinoamericana.*, 6, 106–111. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27901409>
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos: Subjetividad y redes. Figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs. asistir”. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 33, 17–35. Retrieved from <http://rieoei.org/rie33a01.htm>
- OIT - CINTERFOR. (2017). *El futuro de la formación profesional en América Latina y el Caribe: Diagnóstico y lineamientos para su fortalecimiento*. Retrieved from http://www.oitcinterfor.org/publicaciones/futuro_fp
- Perrenoud, P. (2007). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. México D.F.: Graó. Retrieved from <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensñar.pdf>
- Piovani, J. I. (2007a). El análisis de contenido. In *In Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. I. Metodología de las Ciencias Sociales*. (pp. 290–294). Buenos Aires: Emecé.
- Piovani, J. I. (2007b). La entrevista en profundidad. In *Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. I. Metodología de las Ciencias Sociales*. (pp. 215–225). Buenos Aires: Emecé.
- Piovani, J. I. (2007c). La observación. In *In Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. I. Metodología de las Ciencias Sociales*. (pp. 191–202). Buenos Aires: Emecé.
- Píriz, V. (2015). *El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo. (tesis de maestría)*. Udelar.
- Puget, J. (2015). *Subjetivación discontinua y psicoanálisis: Incertidumbres y certezas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Raimundi, M. J., Molina, M. F., Giménez, M. & Minichiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío?: Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12, 521–534.
- Rebellato, J.L. & Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía: Desde las prácticas de la Psicología con las Comunidades*. Montevideo: Roca Viva.

- Reimers, F. (2002). Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas. Retrieved from <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/120510.pdf>
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles Revista Mexicana de Investigación Educativa. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.*, 14 (40), 147–174.
- Rodríguez, D. (2002). La participación inclusiva: una orientación necesaria para la acción socioeducativa. <https://doi.org/https://scholar.google.com/uy/scholar?hl=es&q=La+participaci%C3%B3n+inclusiva%3A+una+orientaci%C3%B3n+necesaria+para+la+acci%C3%B3n+socioeducativa+.+1+Lic.+Dalton+G.+Rodr%C3%ADguez+Acosta&btnG=&lr=>
- Rodríguez Villasante, T. (2006). La socio-praxis. Un acoplamiento de metodologías implicativas. In M. Canales (ed.) *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Lom Editores.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar en los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y porque abandonan definitivamente el Liceo en Chile? *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(4), 95–119. Retrieved from <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.pdf>
- Román, M. (2013). Factores Asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación.*, 11(2), 33–59. Retrieved from <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.pdf>
- Saforcada, E. & Castella, J. (2008). Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós.
- Sisto, V. (2008). La Investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea., *VII*, 114–136. Retrieved from <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/54>
- SITEAL. (2013). ¿Porqué los adolescentes dejan la escuela? Retrieved from http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_2013_03_13_dd_28_0.pdf
- SITEAL. (2015). 06 Resumen Estadístico comentado. Escolarización y Adolescencia, América Latina 2000 - 2013. Retrieved from http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/rec_siteal_6_escolarizacion_adolescencia.pdf
- SITEAL. (2017). Perfiles de País. República Oriental del Uruguay. Retrieved from <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/10/republica-oriental-del-uruguay>
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares : del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Trilla, J. (2009). *Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la investigación educativa*. MEC.
- Unesco. (2012). Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal. *Enfoques, Revista de Educación No Formal*, 3. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf>
- UNESCO. (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos*. UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>
- UNICEF. (2014). *UNICEF en Uruguay 2014*. Retrieved from http://www.unicef.org/uruguay/spanish/informeAnual2014_uru.pdf

- UNICEF. (2017). *Trayectorias educativas en Uruguay: Principales rasgos, tendencias y desafíos para las políticas públicas*. UNICEF. Retrieved from http://pmb.aticunicef.org.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=184
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasen, J. (2008). *Las Certezas Perdidas: Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasilachis, I. (coord), Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. & Jorge, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. (Primera Edición). Barcelona: Gedisa.
- Vázquez Sixto, F. (1996). El análisis de contenido temático: Objetivos y medios en la investigación psicosocial. (Documento de trabajo). *Universitat Autònoma de Barcelona*, (47-70).
- Vecinday, L. (2014). *Protección social en Uruguay: Transformaciones institucionales y tecnológicas del esquema de protección social en el Uruguay . El caso del Plan CAIF 2003 - 2009*. Montevideo: UdelAR - CESIC.
- Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento Y Sociedad.*, 4 (2), 237–260. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475847269011>
- Viñar, M. (2009). *Mundos Adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Trilce.

Anexos

1. Guía para la entrevista en profundidad.

Sexo:

Edad:

¿Cuánto hace que trabaja en CECAP? ¿Trabajó en otro CECAP?

¿Qué rol, actividad desempeña?

¿Trabajó en otros Centros educativos? ¿En que otros espacios trabajó?

¿Trabaja, planifica, solo o con otros educadores?

¿Qué propuestas realiza? Individuales, grupales, en el centro, fuera, con otros docentes invitados.

¿Con qué actividades, propuestas se motivan los estudiantes? ¿Y usted?

¿Cómo se siente trabajando en CECAP?

¿Cómo ve a los jóvenes?, ¿Cómo los describiría?

¿Qué aprenden los jóvenes en CECAP?

¿Por qué se los denomina a la propuesta como educación no formal?

¿Cómo se siente en el equipo?

¿Trabajan con las familias? ¿Cómo?

¿Cuál es su proyección en relación a continuar trabajando en la propuesta?

2. Guía para la Observación Grupal.

Observación Participante N°:

Centro educativo:

Fecha:

Horario:

Investigadora:

Espacio físico, luz, ventilación, organización, higiene:

Taller:

N° de

educadores:

N° de estudiantes presentes:

Total del grupo:

Actividad/ tema:

Materiales empleados:

Dinámica propuesta: 1, 2, 3 (introducción, desarrollo, cierre)

Estrategias: Taller (lugar para las experiencias, da la palabra

Trabajo individual

Grupal

Plenario

Clase magistral: lugar del saber, palabra, participación

Participación: Activa: opina, propone, pregunta

Participación: a demanda

Uso de celular: si no

Colaboración: con pares

Con adultos

Entre adultos

Docente – estudiantes

Vínculos/ encuentro: duales/ grupales

En torno a la tarea

Afinidad

Se aísla/ trabaja solo/a

Tarea: distribución de roles.

Afectividad/ reconocimiento/ sanciones verbales:

Entrada, salidas del espacio:

Emergentes:

Observaciones:

3. Guía para la Entrevista Grupal.

¿Por qué eligieron estudiar en CECAP?

¿Encuentran diferencias entre los otros lugares donde han estudiado y CECAP?

¿Cómo se sienten en CECAP?

¿Cómo se sienten/llevan con los compañeros de CECAP?

¿Cómo se sienten/llevan con los educadores de CECAP?

¿Qué actividades realizan en CECAP?

¿Cuáles son las actividades que prefieren de las que realizan en el Centro?

¿Qué aprendieron en Primer Semestre?

¿Qué desean/que esperan lograr para el semestre siguiente?

4. Pauta para el análisis de documentos.

Fichas de inscripción.

Edad:

Sexo:

Último centro en el que estudió: E, EE, Sec., UTU, otro:

Centros de estudio por los que transitó:

Años de desvinculación:

Ultimo año cursado/ Ultimo año aprobado:

Transito por otros proyectos: si, no, tipo de propuesta (recreativa, cultural, religiosa, deportiva,...)

Núcleo familiar:

Hijos: si: no:

Hermanos:

Primer trabajo:

Evaluación del Semestre.

Concepto de evaluación:

Pautas para la transcripción de las entrevistas

Convenciones de transcripción de Jefferson¹⁸

SÍMBOLO	NOMBRE	U S O
[texto]	Corchetes	Indica el principio y el final de solapamiento entre hablantes. Pienso que no [puedo] [no puedes] hacerlo
=	Signo de igual	Indica un cambio de turno sin interrupción. Quiero decirte que= =que te tienes que marchar
(# de segundos)	Pausa	Un número entre paréntesis indica la duración, en segundos, de una pausa en el habla. (0.3) (2.3)
(.)	Micropausa	Una pausa breve, normalmente menos que 0.2 segundos
. o ↵	Punto o flecha hacia abajo	Preceden a una bajada marcada de entonación.
? o ↶	Signo de interrogación o flecha hacia arriba.	Precede a una subida marcada de entonación.
,	Coma	Indica una subida o bajada temporal en la entonación.
-	Guión	Indica una finalización brusca o la interrupción brusca de una palabra o sonido. Claro-
>texto<	Símbolos de mayor que / menor que	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más rápida de lo habitual para el hablante
<texto>	Símbolos de menor que / mayor que	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más lenta de lo habitual para el hablante

¹⁸ Jeffersonian Transcription Notation as described in Jefferson, Gail (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp.346-369). Cambridge: Cambridge University Press.

°	Símbolo de graduación	Indica susurro o expresiones más silenciosas que el resto. Es que °no quería hacerlo°
MAYÚSCULAS	Texto en mayúsculas	Indica grito o expresiones más sonoras que el resto.
<u>subrayado</u>	Texto subrayado	Indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante.
:::	Dos puntos(s)	Indican la prolongación del sonido inmediatamente anterior. Fantás:::tico
(hhh)		Exhalación audible
? o(.hhh)		Inhalación audible
(texto)	Paréntesis	Fragmento incomprensible o del que se tienen dudas. Puede estar vacío o poner lo que se cree haber oído. Puede ir acompañado de especificación de tiempo. (no comprensible 3.4)
((cursiva))	Doble Paréntesis	Anotación de actividad no-verbal ((<i>sonríe mientras habla</i>))
(x)		Duda o tartamudeo Yo (x) yo creo que
£palabras£	Libra esterlina	El símbolo de libras esterlinas encierran mensajes en “voces de sonrisa”

Notas de información. Consentimientos y Asentimientos informados.

Nota de información para Participantes de Investigación. Educadores/as – Coordinador/a.

La finalidad de este documento es que los participantes de esta investigación conozcan sus objetivos y cuál es su rol como participante.

Esta investigación es realizada por Alicia Agüete, Licenciada en Psicología y estudiante de la Maestría Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Dicha investigación se nomina: *Análisis de una experiencia educativa en el marco de los Centro Educativos de Capacitación y Producción: una mirada al vínculo educativo.*

El objetivo de este estudio es conocer las dinámicas existentes entre las trayectorias educativas de las/os adolescentes que eligen CECAP y los vínculos que construyen con sus pares y educadores referentes, en el transcurso del primer semestre en el Centro.

Si accede a participar de este estudio, se le pedirá que responda a algunas preguntas en una entrevista, lo cual le tomará aproximadamente una hora de tiempo. Aquello que conversemos durante la entrevista será grabado, para luego poder transcribir sus opiniones.

También se solicitará que acceda a que la investigadora observe el espacio de clase – taller – que desarrolla con las/os estudiantes una vez a la semana, en forma rotativa, durante los meses de marzo a junio. (en el caso de los educadores/as). Aquello que sea observado será registrado de acuerdo a pautas elaboradas previamente.

Su participación en el estudio es completamente voluntaria y la información que se recoja así, como sus opiniones en la entrevista serán confidenciales, utilizándose sólo para los fines de esta investigación. Se mantendrá el anonimato y las grabaciones serán destruidas una vez que la entrevista sea transcrita.

Participar en la entrevista no tendrá ningún costo ni compensación económica.

Si le surge alguna duda, puede hacer las preguntas que desee en cualquier momento de su participación en el estudio. Asimismo, puede decidir retirarse del mismo, sin que esto le perjudique de alguna manera. Puede decidir no responder si alguna de las preguntas que se le realice en la entrevista le parece incómoda; se destaca que se considerará el máximo beneficio de los participantes.

Se atenderá ante posibles daños emocionales, movilización o angustia que pueda producirse, en lo inmediato o a posteriori, considerando la derivación a los recursos locales pertinentes.

Una vez finalizado el estudio, se darán a conocer los resultados, tiene derecho a estar al tanto de los mismos y a participar en las instancias en que serán presentados.

Muchas gracias por su participación.

Alicia Agüete, Tel.....

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación. Educadores/as – Coordinador/a.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación: *Análisis de una experiencia educativa en el marco de los Centro Educativos de Capacitación y Producción: una mirada al vínculo educativo* a cargo de Alicia Agüete.

He sido informado/a de que el objetivo de este estudio es comprender las dinámicas existentes entre las trayectorias educativas de las/os adolescentes que eligen CECAP y los vínculos que construyen con sus pares y educadores referentes, en el transcurso del primer semestre en el Centro

Asimismo, me han informado que tendré que responder algunas preguntas en una entrevista, lo cual me llevará aproximadamente una hora de tiempo. Además accederé a que la investigadora observe el espacio de clase – taller – que desarrollo con las/os estudiantes una vez a la semana, en forma rotativa, durante los meses de marzo a junio. (en el caso de los educadores/as)

Además, podré realizar preguntas en cualquier momento de la investigación y retirarme cuando yo lo desee, sin que esto me perjudique de alguna forma.

Sé que la información que yo otorgue en las entrevistas es confidencial y no será utilizada para otros fines que no sean los de este estudio, sin que yo otorgue mi consentimiento previamente, resguardándose el anonimato.

Sé que se considerará el máximo beneficio como participante y que la participación en esta investigación es libre, voluntaria y no tendrá ningún costo ni compensación económica por ella. También entiendo que se atenderá ante posibles daños emocionales, movilización o angustia que pueda producirse, en lo inmediato o a posteriori, considerando la derivación a los recursos locales pertinentes.

Entiendo que se me entregará una fotocopia de este documento y que puedo solicitar conocer los resultados del estudio cuando haya terminado.

Si tengo alguna pregunta sobre mi participación y los resultados de esta investigación, puedo contactar a Alicia Agüete al teléfono:

_____ Nombre Participante	_____ Firma	_____ Fecha	_____ Firma Investigadora
------------------------------	----------------	----------------	------------------------------

Nota de Información para Participantes de Investigación. Estudiantes.

La finalidad de este documento es que los participantes de esta investigación conozcan sus objetivos y cuál es el rol como participante.

Esta investigación es realizada por Alicia Agüete, Licenciada en Psicología y estudiante de la Maestría Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. La misma se denomina: *Análisis de una experiencia educativa en el marco de los Centros Educativos de Capacitación y Producción: una mirada al vínculo educativo.*

El objetivo de este estudio es conocer las dinámicas existentes entre las trayectorias educativas de las/os adolescentes que eligen CECAP y los vínculos que construyen con sus pares y educadores referentes, en el transcurso del primer semestre en el Centro.

Si accedes a participar de este estudio, se te pedirá que participes de dos instancias de entrevista grupal, en la que intercambiarás con tus compañeros y compañeras sobre algunos temas relacionados con el estudio en CECAP. Cada entrevista grupal tomará aproximadamente una hora de tiempo. Aquello que se converse durante las entrevistas será grabado, para que luego puedan transcribirse las opiniones expresadas.

También se solicitará que accedas a que la investigadora observe los espacios de clase – taller – en los que participas como estudiante de CECAP, una vez a la semana, en forma rotativa, durante los meses de marzo a junio. Aquello que sea observado será registrado de acuerdo a pautas elaboradas previamente.

Tu participación en el estudio es completamente voluntaria y la información que se recoja, así como tus opiniones en la entrevista grupal serán confidenciales, utilizándose sólo para los fines de esta investigación. Tu nombre no aparecerá en la entrevista y las grabaciones serán destruidas una vez que la misma sea transcrita.

Si te surge alguna duda acerca de esta investigación, puedes hacer las preguntas que desees en cualquier momento de tu participación en el estudio. También, puedes decidir no participar más del mismo, sin que esto te afecte de alguna manera; se destaca que se considerará el beneficio del participante y de producirse movilización o angustia, en lo inmediato o a posteriori se prevé la derivación a los recursos locales pertinentes.

Participar en esta investigación no tendrá ningún costo ni compensación económica.

Una vez finalizado el estudio, daré a conocer los resultados y tienes derecho a estar al tanto de los mismos y a participar en las instancias en que serán presentados.

Muchas gracias por tu atención y colaboración. Alicia Agüete, Tel.....

Asentimiento Informado para Participantes de Investigación. Estudiantes.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación: *Análisis de una experiencia educativa en el marco de los Centros Educativos de Capacitación y Producción: una mirada al vínculo educativo* a cargo de Alicia Agüete.

He sido informado/a de que el objetivo de este estudio es conocer las dinámicas existentes entre las trayectorias educativas de las/os adolescentes que eligen CECAP y los vínculos que construyen con sus pares y educadores referentes, en el transcurso del primer semestre en el Centro.

Me han informado que participaré de dos instancias de entrevista grupal, en la que intercambiaré con mis compañeros y compañeras de CECAP sobre algunos temas que tienen que ver con ser estudiante en este Centro y que cada entrevista tomará aproximadamente una hora.

Accederé a que la investigadora observe los espacios de clase – taller – en los que participo como estudiante de CECAP, una vez a la semana, en forma rotativa, durante los meses de marzo a junio.

Además, podré realizar preguntas en cualquier momento de la investigación y retirarme cuando yo lo desee, sin que esto me afecte de alguna forma.

Sé que la información que yo otorgue en las entrevistas es confidencial, tanto como lo que se expresa u acontece en los talleres y no será utilizada para otros fines que no sean los de este estudio, sin que yo esté de acuerdo previamente y que se resguardará el anonimato.

Sé que se considerará mi beneficio y que la participación en esta investigación es libre, voluntaria y no tendrá ningún costo ni compensación económica por ella. Entiendo que de producirse movilización o angustia, en lo inmediato o a posteriori se prevé solicitar apoyo a los recursos locales pertinentes.

Entiendo que se me entregará una fotocopia de este documento y que puedo solicitar conocer los resultados del estudio cuando haya terminado.

Si tengo alguna pregunta sobre mi participación y los resultados de esta investigación, puedo consultar a Alicia Aguite al teléfono:

Nota de Información Representantes legales de él/ la estudiante participante en la investigación.

La finalidad de este documento es que los padres y/o los representantes legales de los/as jóvenes participantes de esta investigación conozcan sus objetivos y el rol del participante.

Esta investigación es realizada por Alicia Aguite, Licenciada en Psicología y estudiante de la Maestría Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. La misma se denomina: *Análisis de una experiencia educativa en el marco de los Centros Educativos de Capacitación y Producción: una mirada al vínculo educativo.*

El objetivo de este estudio es conocer las dinámicas existentes entre las trayectorias educativas de las/os adolescentes que eligen CECAP y los vínculos que construyen con sus pares y educadores referentes, en el transcurso del primer semestre en el Centro.

Si usted accede a que(Nombre del estudiante) participe de este estudio que comprenderá dos instancias de entrevista grupal, en las que intercambiará con sus compañeros y compañeras sobre algunos temas relacionados con el estudio en CECAP. Cada entrevista tomará aproximadamente una hora.

También se solicitará que acceda a que la investigadora observe los espacios de clase – taller – en los que participan las/os estudiantes, una vez a la semana, en forma rotativa, durante los meses de marzo a junio. Aquello que sea observado será registrado de acuerdo a pautas elaboradas previamente.

Aquello que(Nombre del estudiante) converse durante la entrevista será grabado, para que luego puedan transcribirse las opiniones que se han expresado.

La participación en el estudio es completamente voluntaria y la información que se recoja así, como las opiniones en la entrevista serán confidenciales, utilizándose sólo para los fines de esta investigación. El nombre de la persona entrevistada no aparecerá en la entrevista y las grabaciones serán destruidas una vez que la entrevista sea transcrita.

Participar en esta investigación no tendrá ningún costo ni compensación económica.

Si le surge alguna duda acerca de esta investigación, puede hacer las preguntas que desee en cualquier momento del estudio. También, es importante que sepa que

..... (Nombre del estudiante) puede decidir no participar más del estudio, sin que esto le afecte de alguna manera; se destaca que se considerará el máximo beneficio del participante y de producirse movilización o angustia, en lo inmediato o a posteriori se prevé la derivación a los recursos locales pertinentes.

Participar en esta investigación no tendrá ningún costo ni compensación económica.

Una vez finalizado el estudio, daré a conocer los resultados y tiene derecho a estar al tanto de los mismos y a participar en las instancias en que serán presentados.

Muchas gracias por su atención y colaboración.

Alicia Agüete, Tel.....

Consentimiento Informado Representantes legales de él/ la estudiante participante en la investigación.

Acepto que (Nombre del estudiante) participe voluntariamente en esta investigación, realizada por Alicia Agüete. He sido informado/a de que la meta de este estudio es conocer las dinámicas existentes entre las trayectorias educativas de las/os adolescentes que eligen CECAP y los vínculos que construyen con sus pares y educadores referentes, en el transcurso del primer semestre en el Centro.

Asimismo, me han informado que..... (Nombre del estudiante) participará de dos instancias de entrevista grupal, en la que intercambiará con sus compañeros y compañeras sobre algunos temas relacionados al estudiar en CECAP. Cada entrevista tomará aproximadamente una hora.

También accedo a que la investigadora observe el espacio de clase – taller – en los que participan el/la estudiante, una vez a la semana, en forma rotativa, durante los meses de marzo a junio.

Además, él/ ella podrá realizar preguntas en cualquier momento de la investigación y retirarse cuando lo desee, sin que esto le afecte de alguna forma.

Sé que la información que se otorgue en las entrevistas es confidencial, tanto como lo que se expresa u acontece en los talleres y no será utilizada para otros fines que no sean los de este estudio, sin que yo esté de acuerdo previamente y que se resguardará el anonimato y sé que se considerará el beneficio del participante. Así mismo, de producirse movilización o angustia, en lo inmediato o a posteriori se prevé la derivación a los recursos locales pertinentes.

Participar en esta investigación no tendrá ningún costo ni compensación económica.

Si tengo alguna pregunta sobre la participación en esta investigación, puedo comunicarme con Alicia Aguite al teléfono:.....

Comprendo que se me entregará una fotocopia de este documento y que puedo solicitar conocer los resultados del estudio cuando haya terminado.

_____	_____	_____	_____
Nombre Adulto	Firma del Adulto	Fecha	Firma Investigadora