

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

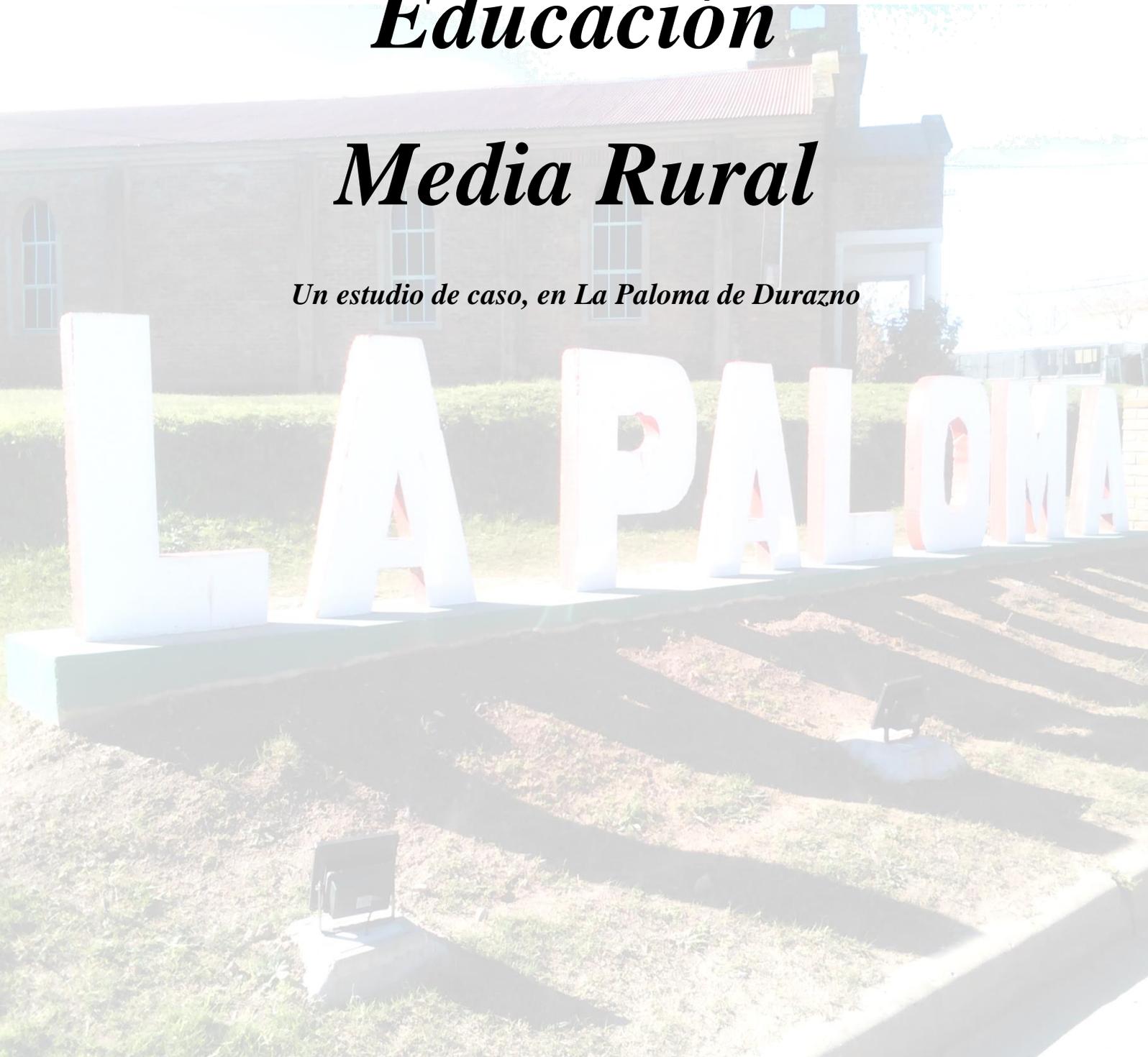
Desvinculación educativa en educación media rural: estudio de caso, en La Paloma de Durazno

Ismael Bello
Tutores: Agustín Juncal
Joaquín Cardeillac

2019

***Desvinculación
Educativa en
Educación
Media Rural***

Un estudio de caso, en La Paloma de Durazno



Índice

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	5
PROBLEMA SOCIAL Y RELEVANCIA SOCIOLOGICA	5
MARCO TEÓRICO	9
JUVENTUD	9
TERRITORIO.....	11
EDUCACIÓN	13
<i>a) Valor y función:</i>	13
<i>b) Trayecto y tránsito educativo:</i>	14
ANTECEDENTES	15
SOBRE LA EDUCACIÓN.....	15
<i>a) Estructura de la Oferta Educativa en Uruguay:</i>	15
<i>b) Universalización de la Educación en Uruguay:</i>	16
<i>c) Problemas de cobertura en la Educación Uruguaya:</i>	16
<i>d) Diferencias entre la Educación Rural y Urbana</i>	17
TERRITORIO.....	18
<i>a) Heterogeneidad en el medio rural:</i>	18
<i>b) Durazno y La Región ganadera:</i>	19
SOBRE LA JUVENTUD	20
<i>a) Juventudes Rurales, nivel socioeconómico y participación social.</i>	20
<i>b) Transición a la adultez y trayecto educativo:</i>	21
<i>c) Jóvenes Rurales y Desvinculación Educativa:</i>	22
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	24
OBJETIVO GENERAL	25
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
DISEÑO METODOLÓGICO	25
ANÁLISIS	27
SOBRE LA PALOMA.....	27
<i>A) La Paloma y sus características particulares:</i>	27
<i>B) La oferta educativa en la Paloma:</i>	29
SOBRE LOS JÓVENES DESVINCULADOS EN EMB	32
<i>A) En relación a sus características:</i>	32
A.1) Composición del hogar, maternidad y mercado laboral:	32
A.2) Su trayecto educativo:.....	34
<i>B) Percepciones sobre el proceso de desvinculación educativa</i>	35
B.1) Sobre el evento de desvinculación:	35

B.1.1) Elementos asociados por los jóvenes a su proceso de desvinculación educativa:	35
B.1.1.1) Las dinámicas educativas:	35
B.1.1.2) Falta de medios económicos:	36
B.1.1.3) Estimulación y contención familiar:	37
B.1.2) Naturalización vs superación:	38
B.2) Sobre el valor de la educación en el discurso de los jóvenes y su permanencia fuera del sistema educativo:	39
B.2.1) Ruptura generacional:	39
B.2.2) La educación en los proyectos de vida de los entrevistados. Posición social, mercado laboral y dinamismo.....	40
B.2.3) Las alternativas manejadas:.....	41
SOBRE LOS DESVINCULADOS EN EMS	43
A) <i>Composición del hogar, Migración y Trayecto Educativo</i>	43
B) <i>Representaciones sobre el proceso de desvinculación educativa</i> :.....	44
B.1) Sobre el evento de desvinculación y la migración:.....	44
B.1.1) Motivación, Adaptación y Composición del Hogar:	45
B.1.2) Dinámicas Educativas y Exigencia:	46
B.1.3) Medios económicos, Mercado Laboral e Independencia:	47
B.2) Sobre el valor de la educación en el discurso de los jóvenes y su permanencia fuera del sistema educativo:	48
B.2.1) Ruptura Generacional, Mercado Laboral y Estimulación:.....	48
B.2.2) Demanda Educativa y Alternativas Manejadas por los Jóvenes:	50
CONCLUSIONES:	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXO 1.....	62
TABLAS DE ENTREVISTAS:.....	62
<i>Tabla Uno. Identificación de entrevistas y entrevistados.</i>	62
<i>Tabla dos, sobre los jóvenes y el evento de desvinculación:</i>	63
ANEXO 2.....	64
DESGRAVACIÓN DE ENTREVISTAS:	64
<i>Entrevista 1</i>	64
<i>Entrevista 2</i>	87
<i>Entrevista 3</i>	101
<i>Entrevista 4</i>	112
<i>Entrevista 5</i>	124
<i>Entrevista 6</i>	141
<i>Entrevista 7</i>	159
<i>Entrevista 8</i>	170
<i>Entrevista 9</i>	183
<i>Entrevista 10</i>	190
<i>Entrevista 11</i>	200
<i>Entrevista 12</i>	213
<i>Entrevista 13</i>	225

Resumen

Esta investigación que comenzó en el marco del Taller Central de Investigación de la Licenciatura en Sociología en el año 2016 y 2017, está orientada al abordaje de la desvinculación educativa rural, específicamente desde la perspectiva de los jóvenes desvinculados del sistema educativo en este subsistema. Se analizan en este sentido, las percepciones y construcciones de significado contempladas por los jóvenes desvinculados de educación media rural, en relación, a su trayecto educativo y particularmente al proceso de desvinculación educativa.

El enfoque multidimensional determinado por la intersección de diferentes esferas como la ruralidad, la educación y la juventud, da lugar a que este Estudio de Caso realizado en La Paloma de Durazno constituya un aporte para la comprensión de los problemas específicos de la Educación Rural. El abordaje conceptual de la desvinculación educativa, permite realizar el análisis de las representaciones construidas por los jóvenes desvinculados de educación media rural enfocando el problema desde su perspectiva particular.

Las actuales líneas de análisis para el medio rural, aparecen relacionadas a la ruptura con la visión simplista que reduce los problemas de la ruralidad a la esfera productiva, revalorizando problemáticas como la desvinculación educativa y sus particularidades en el medio rural.

Introducción

La presente investigación, se concentra, en primer lugar, en el pasaje de la representación del problema de la desvinculación educativa como un problema social, a la conceptualización de la desvinculación educativa como un problema sociológico. Luego de eso, el marco teórico dividido en tres secciones (Juventud, Territorio y Educación), permite una comprensión en profundidad de las dimensiones centrales de la investigación. El capítulo de antecedentes se enfoca particularmente en todos los trabajos realizados que están relacionados al tema de estudio. La sistematización del conocimiento generado en relación a las dimensiones contempladas, es clave en la posterior orientación de los objetivos de investigación, específicamente, hacia el análisis de las percepciones contempladas por los jóvenes desvinculados de educación media. En el análisis, se consideran las percepciones representadas por los jóvenes en relación, tanto a su evento de desvinculación, como a su permanencia fuera del sistema educativo.

En este sentido, este estudio de caso se orienta al análisis de la desvinculación educativa rural, específicamente desde la perspectiva de los jóvenes desvinculados de educación media que residen en La Paloma de Durazno.

Problema social y relevancia sociológica

Históricamente en Uruguay se reconoce una intervención del Estado sobre el sistema educativo que determina la conformación de un campo educativo singular. Ya desde la reforma de la educación primaria impulsada en 1876 durante el gobierno de facto de Latorre, además del proceso de universalización de la educación primaria, que según los datos Censales determinó un decrecimiento sostenido del analfabetismo

durante todo el siglo XX¹, se incorporan en esta “*Reforma Vareliana*” preceptos básicos que hasta hoy siguen siendo pilares fundamentales en toda la educación pública uruguaya. Según Mendez Vives (1985), el proceso de reforma educativa que se desarrolla al implementar el proyecto diseñado por José Pedro Varela, logra un alcance muy profundo en la estructura y concepción de la educación en Uruguay, a la vez que está cargado de una particular “*ambigüedad*” dadas las características del régimen político en el que se introducen.

La importancia que la educación tiene para la sociedad, puede ser juzgada desde las perspectivas de los diversos actores sociales. Filardo y Mancebo (2013), plantean que, a través de las diferentes leyes de educación, puede apreciarse un cambio en el concepto de lo que la educación significa para el Estado uruguayo. En la ley N°15.739 aprobada en 1985 se aprecia cómo el Estado realiza una redefinición de los principios fundamentales de la Educación, intentando transformar los sesgos introducidos durante el periodo dictatorial 1973-1985².

Según Martinis, Míguez, Viscardi y Cristóforo (2017) la Ley de Educación (N°14.101) promulgada en 1973, determinaba la obligatoriedad de instrucción hasta tercer año de secundaria, mientras que en la ley aprobada en 2008 (N°18.437) se reconoce un aumento en la expectativa de educación que el Estado tiene de la población, marcando sexto año de educación media como el mínimo de instrucción que todos los individuos deben alcanzar.

Además del nivel mínimo de instrucción obligatorio, existen elementos que muestran un cambio en la forma en que el Estado conceptualiza la Educación en general y particularmente el Derecho a la Educación. La Ley N°14.101, aprobada en 1973 plantea que la educación de los individuos es importante para el desarrollo nacional y que sus destinatarios están obligados a devolver a la sociedad la “*inversión*” en ellos depositada³.

Desde su artículo uno, la Ley de Educación aprobada en 2008, demuestra un cambio en la conceptualización que el Estado hace sobre la Educación, ya que se resalta a la educación como un derecho per-se, como un derecho humano y no sólo como un servicio que debe brindar el Estado y que es funcional al desarrollo del país⁴. Este giro de concepto, refuerza la importancia que la educación tiene no sólo para el Estado sino para todas las personas, dotándolas de las herramientas necesarias para desarrollar sus vidas en plenitud.

De esta manera, analizar las representaciones construidas por los jóvenes que se encuentran desvinculados del sistema educativo, tiene el valor de enfocar la problemática desde la perspectiva de los directamente involucrados, contribuyendo en la generación de insumos y herramientas en el abordaje de los problemas de la Educación Rural en general y de la desvinculación educativa en particular.

¹ Según INE (2018), en el censo de 1908 el porcentaje de analfabetismo de la población llegaba al 35%, mientras que en el año 1996 esta cifra alcanza apenas el 3,21%.

² Ley de emergencia 15.739 (1985) Artículo 2º, “*Se garantizará plenamente la independencia de la conciencia moral y cívica del educando.*” Artículo 4º, “*Ningún funcionario será afectado en sus derechos en función de sus ideas.*”

³ Ley N°14.101 (1973), artículo 3, “*La inversión para la educación forma parte de los planes de desarrollo nacional y obliga por su interés social, a sus beneficiarios, a revertir al país los servicios de la capacitación adquirida.*”

⁴ Ley 18.437 (2008), Artículo 1. “*(De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.*” Artículo 2, “*Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.*”

Berger y Lukmann (1998), plantean que la Educación es un componente central en el proceso de socialización secundaria. Durante el trayecto educativo, el individuo aprende códigos de lenguaje y comportamiento institucionalizados que, en relación a las particularidades del contexto, se vuelven esenciales para la integración a la vida social. Desde esta perspectiva, la educación aparece asociada estrechamente a la niñez y la juventud. Según Margulis (2001), la juventud como proceso, aparece históricamente asociado a la "*condición*" de estudiante, y particularmente "*...a cierta clase de jóvenes: aquellos que tienen los medios económicos y la herencia cultural que les permite y orienta hacia los estudios, lo que posterga su plena inserción en la actividad económica.*" (Margulis, 2001: 43).

Según Freire (2006), la educación tiene un valor central, no sólo durante la niñez o la juventud, sino durante toda la vida. En este sentido, para el autor el valor de la educación tiene estrecha relación con la concepción del ser humano como un sujeto "*curioso*", que es guiado intrínsecamente por la motivación de aprehender el mundo, en el reconocimiento del "*no yo*". De esta manera, Freire (2006) plantea que la educación se vuelve central en la generación de sujetos capaces de "*...elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto [de conocimiento]*" (Freire, 2006: 17).

Como plantea Boltvinik (2013, 2014), el acceso a la educación forma parte de las necesidades cognitivas de las personas. Este criterio, determina que el acceso a la educación sea tomado en cuenta en las mediciones de pobreza multidimensional que desde la década de 1990 son utilizadas en América Latina.

Según Boltvinik (2003), se busca complementar la medición de la pobreza por ingreso a través de factores como la educación, porque no todas las necesidades pueden satisfacerse a través del dinero. Cuando en el entorno de un joven no existe oferta de educación cercana, sin importar el nivel de ingreso del hogar, no puede combinarse la permanencia en el lugar de residencia con la asistencia a un centro educativo.

Gustavo De Armas y Alejandro Retamoso (2010), plantean que las conquistas tempranas que nuestro país logra en la universalización de la educación primaria a nivel nacional no se repiten en la educación media y terciaria.

Según los datos presentados en la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ 2013), existe una diferencia significativa entre los egresos en educación primaria y educación media; mientras que el 97,1% de los adolescentes y jóvenes terminaron educación primaria, el porcentaje de jóvenes (de 18 y más años) que finalizaron secundaria es de 46,4%. Al descomponer estos porcentajes por nivel socioeconómico, ENAJ (2013) plantea que existe una diferencia marcada entre los quintiles de ingreso superior e inferior. Mientras que en el quintil de mayores ingresos el 86,3% finalizó la educación media, en el quintil de menores ingresos, solo el 16,6% completó el nivel.

Además de las diferencias por nivel socioeconómico, los aportes de ANEP (2014) plantean la existencia de diferencias en los porcentajes de jóvenes que no asisten a ningún centro educativo al comparar las zonas urbanas y las rurales. Según ANEP (2014), mientras que en el medio urbano la desvinculación educativa es del 5,7% en jóvenes de entre doce y catorce años y del 24,8% en los que tienen entre quince y diecisiete, para el medio rural los valores alcanzan el 12,1% para los jóvenes que tienen entre doce y catorce años y el 37,9% para los que tienen entre quince y diecisiete años. Según este estudio, los jóvenes que residen en

zonas rurales se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad respecto de los que residen en zonas urbanas. De esta manera, orientar la investigación hacia el análisis de las representaciones de significado construidas por los jóvenes desvinculados de Educación Media Rural asume una gran importancia.

Como se planteó anteriormente, las posibilidades de ejercer el derecho a la educación están determinadas en parte por el acceso a los centros educativos, ya sea a través de medios de transporte propios o públicos. Según ANEP (2014), el 54,7% de los jóvenes de entre doce y catorce años (que viven en zonas rurales), asiste a un centro educativo en una localidad diferente a la de residencia; para los jóvenes que viven en zonas urbanas el porcentaje es de 10%. Al analizar la población de jóvenes que tienen entre quince y diecisiete años, ANEP (2014) plantea que para las zonas urbanas el porcentaje de jóvenes que deben trasladarse a una localidad diferente es del 15,4%, mientras que para los que viven en zonas rurales el porcentaje sube significativamente, siendo el 76,4% de los jóvenes el que se traslada a una localidad diferente a la de residencia para poder continuar los estudios. De esta manera, con respecto a la educación, los jóvenes radicados en el medio rural se encuentran en una situación de vulnerabilidad con respecto a sus pares que residen en el medio urbano. Esta investigación, servirá como insumo tanto para futuros trabajos académicos, como para proyectos y Políticas Públicas que estén enfocadas en la intervención efectiva sobre los problemas de la Educación en el Medio Rural y que pretendan por tanto contemplar las representaciones construidas por los jóvenes, en este caso, desvinculados del sistema educativo en educación media rural.

En este sentido, lo Rural es un conjunto heterogéneo, dentro del cual pueden reconocerse similitudes y diferencias que dan lugar a desigualdades al comparar diferentes zonas rurales.

Riella y Mascheroni (2011), plantean que las zonas rurales en las que predomina la producción ganadera están caracterizadas por una alta concentración de la tierra y una muy baja intensividad en el uso del suelo. Para los autores, la región ganadera presenta características que la colocan en una situación de mayor vulnerabilidad que regiones donde predominan otros modelos productivos como la hortofrutícola o la lechería. Según Moreira (2010), la región ganadera se caracteriza por el uso de un porcentaje importante de trabajadores zafrales y según Piñeiro (2008) se caracteriza por relaciones de poder desiguales que traen aparejadas consecuencias en todas las esferas sociales.

Según Castro (1944), las desigualdades propias del latifundio ganadero se mantienen durante el siglo XX. En este sentido, las necesidades de instrucción del sector trabajador, determinadas a partir de la estructura del mercado laboral, llevan a que en las zonas donde predomina la ganadería, la expectativa de instrucción socialmente impuesta sea comparativamente menor que en otras zonas rurales (Castro 1944). Según el autor, los conocimientos de los que se valen los trabajadores ganaderos para desempeñar su rol en la mayoría de los casos no son adquiridos a partir de la educación formal, sino como producto de una práctica acumulada desde la infancia donde empíricamente se aprende lo necesario para desempeñar las tareas. En este sentido, según Moreira (2010) la estructura y los mecanismos de contratación del mercado laboral en la ganadería tiene un sistema de clasificación complejo donde la “*reputación*” del trabajador tiene (dependiendo de la tarea) una mayor importancia que el nivel educativo alcanzado. En este sentido, Riella y Mascheroni (2011) plantean que en la región donde predomina la producción ganadera, sólo el 51.1% de jóvenes de entre

dieciséis y veinticuatro años tienen Educación Media Básica completa siendo este el porcentaje más bajo del país. El estudio de seguimiento de una cohorte de egresados de Primaria a nivel rural realizado por ANEP en el año 2013, muestra que el departamento de Durazno es el que presenta el menor porcentaje de egresados de Primaria estudiado al momento del relevamiento (75,6%). Según ANEP (2013), Durazno presenta los porcentajes más bajos del país colocando a los jóvenes que residen en este departamento en una situación de mayor vulnerabilidad, incluso en comparación a los otros departamentos donde también predomina la producción ganadera. Dentro del departamento de Durazno, según ANEP (2013) la localidad de La Paloma tiene uno de los niveles más altos de desvinculación educativa del departamento. En el informe de ANEP (2017), se observa que el porcentaje de alumnos de primer a tercer grado con extraedad en el liceo de La Paloma es 9% mayor que el promedio nacional y un 15% mayor que el promedio departamental.⁵ Según este informe, el porcentaje de alumnos que aprobaron primer grado en el liceo de La Paloma en el año 2016 fue 20% menor que el promedio nacional.⁶

Dada esta situación, realizar un estudio de caso en La Paloma se convierte en un objetivo de particular importancia. Según Conteri y Rodríguez (2012), en lo que va del siglo XXI se observan una serie de acciones dirigidas a la contemplación de los problemas de la educación desde diferentes perspectivas. En este sentido, reconocen el aumento de investigaciones que se orientan a captar la perspectiva de los jóvenes intentando contemplar alternativas que permitan generar soluciones más efectivas a las problemáticas trabajadas. De esta manera, el objetivo de analizar las representaciones de los jóvenes desvinculados del sistema educativo tiene el valor de abordar una problemática compleja, desde la perspectiva del actor que está más directamente involucrado en el problema. Analizar cómo los jóvenes desvinculados de educación media en La Paloma construyen la representación de su trayecto educativo y particularmente su desvinculación educativa, es un avance en la comprensión de los problemas de la educación rural y generará aportes que podrán ser utilizados en posteriores diseños institucionales

Marco Teórico

Tres grandes dimensiones se superponen al abordar las representaciones y significados que los jóvenes desvinculados de Educación Media Rural, construyen en relación a sus trayectos educativos. La Educación como problema sociológico y las particularidades que asume en el Medio Rural, deben combinarse con una perspectiva de Juventud, que nos permita abordar el objeto de estudio de una manera multidimensional. Estas dimensiones dan forma al Marco Teórico, correspondiendo a las tres secciones que se plantean a continuación.

Juventud

Para poder analizar cómo los jóvenes entrevistados conceptualizan el rol de la educación desde su propia perspectiva, es importante lograr un marco conceptual que comprenda las particularidades de la juventud rural. Freire (2006) plantea la importancia que la educación tiene en todas las etapas de la vida, pero resalta

⁵ Porcentaje de alumnos de 1° a 3° con extraedad, Liceo 46,3%, Promedio Nacional 37,1%, Promedio Departamental 31,5%.

⁶ Porcentaje de alumnos de 1° grado promovidos, Liceo 53,9%, Promedio Nacional 73,1%, Promedio Departamental 76,1%.

particularmente la relevancia que alcanza en la niñez y la juventud, ya que a través de la educación se incorpora la "inteligibilidad" del mundo, es decir "aprender a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros." (Freire, 2006: 26)

Delimitando el concepto de juventud, en un campo de estudio abordable estadísticamente, INE (2017) define el concepto *Joven* por tramo de edad; es decir, que según INE 2017, Joven es toda aquella persona que tiene entre catorce y veintinueve años (INE 2017).

Si bien esta definición permite demarcar fácilmente el campo de estudio, Margulis (2001) plantea que la noción de juventud definida por tramos etarios, resulta insuficiente. Casal, García, Merino y Quesada (2006) coinciden con el planteo de Margulis reconociendo que el concepto de juventud es complejo y multidimensional y no puede ser definido asociado únicamente al concepto de generaciones⁷, En este sentido, Bourdieu (2002) plantea "Por ello las divisiones en clases definidas por la edad, es decir, en generaciones, son de lo más variables y son objeto de manipulaciones." (Bourdieu, 2002: 163).

Casal, García, Merino y Quesada (2006), definen el concepto de juventud desde la perspectiva de la transición en la que se integran diferentes visiones que apuntan a reconocer las particularidades de un concepto complejo. La juventud, desde la perspectiva de la transición, corresponde a un período en el que el individuo comienza a asumir roles de la vida adulta y se prepara para lograr la independencia con el hogar de referencia. La asunción limitada de responsabilidades adultas durante la etapa juvenil tiene fuerte relación con el concepto de moratoria social (Margulis 1996).

Según Margulis (1996), el concepto de *moratoria social* refiere a la extensión en el tiempo de la exoneración de responsabilidades adultas de las que gozaban ciertos jóvenes con posibilidades económicas, mientras a su vez aumentaban la cantidad de años dedicados a la formación académica. En este sentido, Casal, García, Merino y Quesada (2006) plantean que el concepto de transición resalta de la juventud el proceso en el cual se comienza de manera parcial con la asunción de roles adultos, culminando con la independencia total del hogar de referencia.

Dentro de los elementos considerados como indicadores de la transición de la juventud a la adultez, distintos autores han puesto un foco particular en dimensiones diferentes. En el caso de Krauskopf (2000), el autor resalta la solvencia económica como un indicador central de la transición a la adultez. Para Varela, Fostik y Fernández (2012) la maternidad o paternidad también son indicadores importantes al analizar el proceso de transición representado por la juventud. Según Reguillo (2000) además de estas dimensiones para comprender el concepto de juventud es necesario analizar comparativamente la posición social que ocupa el Joven respecto a las otras generaciones.

Además de la referencia al proceso de transición a la adultez que caracteriza a la juventud, existen otros elementos que definen a "los jóvenes". Si bien Margulis y Urresti (1998), plantean que los jóvenes presentan una serie de aspectos que los definen en sí mismos, el propio Margulis (2001) agrega que la complejidad del concepto "juventud" lleva a que sea más apropiado definirlo como "juventudes", intentando dar cuenta de la

⁷ Los autores distinguen tres perspectivas teóricas utilizadas para definir el concepto de juventud dado que cada una por si sola resulta insuficiente. Dentro de estas tres se distingue la ineficiencia de definir el concepto de juventud solamente desde la idea del recambio generacional.

multiplicidad de aspectos tan diferentes que puede englobar esta acepción. "...desaparece todo lo que da un aspecto joven, como el cabello largo, los pantalones vaqueros, etcétera." (Bourdieu 2002: 163)

Desde la perspectiva de Bourdieu (2002), la juventud hace referencia a un concepto socialmente construido que varía según el lugar, la época y la relación entre el sujeto y el objeto que lo definen⁸. En este sentido, Bourdieu (2002) plantea que la juventud se define por oposición a las diferentes etapas del trayecto de vida; es decir, que el joven se define en oposición a la adultez, pero también a la niñez y la vejez. De esta manera, ser joven implica no sólo una serie de características fisiológicas y culturales que son propias del portador de la juventud, sino que implica ocupar una determinada posición dentro de la estructura social (Bourdieu 2002).

En este sentido, la relación de poder que se establece entre las generaciones jóvenes y adultas a través de la Educación, es un elemento central de la reproducción social (Foucault 2003). "*La condición juvenil... es una producción social determinada por el lugar que ocupa cada individualidad en la jerarquía generacional que las distintas sociedades humanas van constituyendo.*" (Villa, 2008: 151).

La situación de los jóvenes en el mercado laboral en relación a las generaciones adultas, es un elemento central en la definición de juventud desde la perspectiva de las relaciones de poder (Bourdieu 2008). Desde la perspectiva de Bourdieu (2008), los jóvenes se encuentran en una situación de vulnerabilidad en relación a los adultos. En este sentido, Krauskopf (2000) plantea: "*La globalización ha influido en que los y las adolescentes se encuentren expuestos a influencias multiculturales... Ello ha roto la homogeneidad de las culturas y por consiguiente, la inmovilidad de los roles... Las juventudes, más claramente, se constituyen en sujeto múltiple, expuesto a diversos grados de vulnerabilidad y exclusión.*" (Krauskopf, 2000: 9)

Margulis (2001), plantea que en la diversidad que caracteriza a las juventudes existen diferencias significativas en la capacidad económica de solventar tanto lo que hace a los elementos propios de la transición a la adultez, como las necesidades básicas.

En este esquema de diversidad y desigualdad, el concepto juventud por sí solo se vuelve ambiguo y se hace necesario desarrollar el concepto de acuerdo a la situación particular que se pretende analizar.

En este sentido, las juventudes rurales presentan una serie de características particulares que las distinguen de las juventudes urbanas⁹. Si como dice Margulis (2001) "*...los marcos sociales históricamente desarrollados condicionan las distintas maneras de ser joven*" (Margulis, 2000: 1), el Medio Rural cobra una relevancia significativa en la conformación de las juventudes.

Territorio

El territorio, entendido como un espacio donde pueden delimitarse ciertas características que le dan un sentido propio y que lo separan del resto del espacio social, determinando un adentro y un afuera (Riella y Mascheroni 2011), tiene una estrecha relación con las particularidades que caracterizan a su población. La relación entre las características endógenas (internas al territorio) y las exógenas (externas al territorio), dan lugar al surgimiento de un espacio social singular, el cual es plausible de delimitación y comparación. En lo

⁸ En palabras del propio Bourdieu: "*Siempre se es joven o viejo para alguien.*" (Bourdieu 2002, pág 163)

⁹ En el capítulo de antecedentes, se aborda cuáles son los aspectos específicos que caracterizan a las juventudes rurales.

que respecta específicamente al territorio rural, Pérez (2001) plantea que se observa una unidad socio-económica particular, expresada en la interrelación establecida entre la población, el conjunto de asentamientos y las instituciones públicas y privadas que lo componen.

En relación a la ley de centros poblados (N° 10.723) aprobada en el año 1946, INE (2019) define un territorio como rural, al espacio que se encuentra fuera del área amanzanada. Definir en esta investigación el territorio rural a partir de este criterio resulta insuficiente, ya que sólo da cuenta de la "*ruralidad dispersa*". Según Cardeillac y Juncal (2015), en Uruguay los dos criterios que se han utilizado tradicionalmente para definir un territorio como rural, han sido el del tamaño de la localidad y el del tipo de actividad. Según este criterio, se observan tres conjuntos, el rural disperso, el rural nucleado (o localidades de menos de 5000 habitantes) y el urbano (más de 5000) (Cardeillac, Vigna 2016).

Según Kay (2001), el enfoque desde el que se define el territorio rural ha evolucionado con el tiempo, dando lugar a que el término "*Ruralidad*", conceptualizado desde una perspectiva dicotómica que lo definía contraponiéndolo a lo "*Urbano*", donde el modelo de desarrollo planteaba un flujo lineal histórico desde lo "*atrasado*" Rural hacia el "*progreso*" Urbano, haya quedado obsoleto. Según el autor "*...las perspectivas sobre el desarrollo rural se han diversificado enormemente, revelando la conciencia creciente entre los investigadores de la gran variedad de situaciones (en términos de cultura, identidad, ecología, género, etc) presentes en distintas partes del mundo, una variedad que los paradigmas vigentes son incapaces de explicar o, ni siquiera, de reconocer*" (Kay, 2001: 416). De esta manera, lo Rural no se reduce al espacio donde se realiza la producción agropecuaria (Riella y Mascheroni 2009), sino que debe ser considerado como el producto de una dinámica social compleja y multidireccional (Cardeillac, Mascheroni, Vitelli 2016). Como plantea Grammont (2004), "*La vida rural, tradicionalmente asociada con la actividad agropecuaria, abriga ahora una diversidad de actividades y relaciones sociales que vinculan estrechamente las aldeas campesinas con los centros urbanos y la actividad industrial.*" (Grammont, 2004: 279).

El concepto de Ruralidad, ha evolucionado para poder dar cuenta, por un lado, de la diversificación del sector productivo, pasando de un modelo únicamente agrario a uno que integra otras ramas como la industria y los servicios, y por otro, la transformación histórica de un entramado social complejo y multidimensional. (Grammont, 2004).

Las formas específicas que asume la estructura social agraria, como plantean Riella y Mascheroni (2011), "*son la cristalización de las relaciones de poder en el proceso de su apropiación del territorio. Las actividades agrícolas cumplen un papel importante en la estructuración de la vida social y, por tanto, las formas de acceso y uso del suelo y el agua crean las formas sociales de organizar la producción y son un componente principal en la territorialización.*" (Riella y Mascheroni, 2011: 42). Si el concepto de Nueva Ruralidad, se complementa con el de territorio a través de un enfoque multisectorial que da cuenta de las dinámicas complejas que trascienden las directamente derivadas de la producción primaria (Cardeillac, Mascheroni, Vitelli 2016), analizar las representaciones de "*Jóvenes Rurales*", es en parte, abordar cómo ellos reconocen estas dinámicas y de qué forma significan los elementos que caracterizan tanto a su

localidad, como a su situación particular.¹⁰

De esta manera, si bien existe una homogeneidad que permite identificar un territorio como Rural, la heterogeneidad que se expresa en todos los aspectos de la vida social al abordar diferentes situaciones, es reconocida como un elemento que complejiza cualquier intento de generalización analítica y definición paradigmática del medio rural (Kay, 2001). Según Grammont (2004), como producto de la globalización se observan profundas transformaciones en el medio rural, que llevan a la aparición de nuevas dimensiones particulares desde las cuales es necesario definir la ruralidad.

Educación

a) Valor y función:

Castro (2007), plantea que la educación es un elemento que tiene el poder de imponer las concepciones dominantes sobre las nuevas generaciones, pero que a la vez tiene la capacidad de permitir la formación de un pensamiento divergente asociado al desarrollo de las capacidades latentes en el individuo. En este sentido, Freire (2006) plantea que la educación tiene la capacidad de generar sujetos críticos, representando una herramienta de liberación y sobre todo de desarrollo de las capacidades del ser humano. De esta manera, la educación aparece en dicho autor, estrechamente ligada a la construcción del conocimiento y al reconocimiento del "no yo" (externalidades al individuo) a través del aprendizaje del mundo que nos rodea. *"Todo educando, todo educador se descubre como ser curioso, como buscador, indagador inconcluso, capaz sin embargo de captar y transmitir el sentido de la realidad."* (Freire, 2006: 24).

Desde la perspectiva de Foucault (2003) la educación puede ser considerada como un Medio que está relacionado al poder y los mecanismos de control social¹¹. En este sentido, Foucault (2003) analiza el rol de la Educación en las relaciones de poder y profundiza particularmente sobre el papel que juega en la consolidación y reproducción generacional de la estructura social. *"...se educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia."* (Foucault 2003: 30).

Esta visión estructuralista, donde la educación aparece como medio de control y/o solidificación de la estratificación social, debe ser complementada con la perspectiva que reconoce el valor que esta toma desde la perspectiva del sujeto.

Desde el modelo teórico de Parsons (1999), el valor de la educación puede abordarse, tanto en función a la institucionalización y reproducción generacional de los conocimientos estructurantes, como también puede enfocarse en la relación que guarda con la estratificación y la movilidad social. En este sentido, dadas las particularidades de las expectativas socialmente institucionalizadas, el lugar que el individuo ocupa dentro de la estructura social guarda relación con el nivel educativo alcanzado. De esta manera, la asunción de roles

¹⁰ En el capítulo siguiente, se aborda cuáles son las formas concretas que asume la ruralidad para este caso.

¹¹ También en autores clásicos, se observa un abordaje enfocado en el valor de la educación como "medio". Weber (2014), desarrolla un análisis sobre la relación de la Educación con la institucionalización de la cultura y plantea que es un elemento central tanto en la cosificación de la estructura social, como en la trasmisión de la cultura y las relaciones sociales de una generación a la otra. De esta manera, la educación no se toma como un fin en sí misma, sino que es analizada en relación al papel que juega en el desarrollo de otras problemáticas. Durkheim (2014), profundiza específicamente sobre el lugar que la Educación ocupa en la solidificación de la estructura y la división social del trabajo.

y estatus a partir del nivel educativo alcanzado por el individuo (Parsons 1999), coloca a la educación como un medio en el sistema de acción proyectado hacia la movilidad social.

b) Trayecto y tránsito educativo:

Al hablar del nivel educativo "*alcanzado*", es necesario definir la diferencia entre el "tránsito educativo" enfocado como en Cardozo, Fernández, Míguez y Patron (2012) hacia el pasaje del estudiante por los diferentes niveles educativos y el "*trayecto educativo*", que apunta no sólo a la transición del estudiante de un nivel o subsistema a otro, sino también al conjunto de factores que componen la interrelación del joven y la educación. La interacción sostenida en el tiempo entre el joven y el sistema educativo, el conjunto de experiencias y expectativas que entran en juego, los significados que son reconocidos y construidos por el joven a partir de esa interrelación, son los factores que componen el trayecto educativo.

Cardozo, Fernández, Míguez y Patron (2012), plantean que el trayecto educativo debe ser considerado como un proceso y que, como tal, adopta diferentes formas según el momento de tiempo en que se lo observe. En este sentido, Fernández (2010), plantea que la situación en la que se encuentra el joven en relación a la educación al momento de cualquier observación, debe ser vista como parte de un proceso. En la medida en que un individuo puede retomar los estudios, la situación particular en un momento dado, forma parte de un proceso que engloba situaciones de vinculación y desvinculación educativa. De esta manera, Elder, Kirkpatrick, & Crosnoe (2004), plantean (asociado al concepto de curso de vida) que el trayecto educativo trasciende la desvinculación educativa del joven continuando en un estado diferente.

En esta investigación, se entiende el concepto de Desvinculación Educativa como la situación de no vinculación con ningún centro educativo, es decir, que el individuo no asiste a ningún curso de educación formal. De esta manera, la situación de desvinculación educativa representa una de las formas que el trayecto educativo puede asumir. En relación a lo que plantean Elder, Kirkpatrick, & Crosnoe (2004), la situación de desvinculación educativa puede ser revertida retomando el vínculo con el sistema educativo. Fernández (2010), profundiza particularmente sobre el tiempo que transcurre entre la desvinculación educativa y el momento en que el individuo retoma el vínculo con el sistema educativo. Según el autor, este lapso de tiempo que se denomina "*Drop-out*", surge de la premisa de que el curso de vida es un todo inseparable, por lo que la relación del individuo con la educación es parte de un continuo en el que se alternan situaciones de vinculación y desvinculación educativa.

Fernández (2010), conceptualiza la idea de la desvinculación educativa, dividida a partir del criterio del tiempo. En este sentido, toma el lapso transcurrido desde el evento de desvinculación y genera diferentes conceptos. Fernández (2010), plantea que el ausentismo implica la desvinculación intermitente del estudiante y es diferente del abandono, ya que en este último el joven corta totalmente el lazo con el centro educativo dejando de asistir por completo. Además del ausentismo y el abandono, Fernández (2010) distingue la deserción y la desafiliación educativa. La deserción, hace referencia a que luego del abandono o reprobación de un curso, al año siguiente el individuo no se inscribe para cursar el nivel correspondiente. El caso de la desafiliación educativa corresponde, según Fernández (2010), al intervalo superior en el criterio de tiempo transcurrido desde el evento de desvinculación y corresponde a aquellos casos donde la persona

no cursa el nivel en que se desvinculó del sistema educativo en por lo menos dos años.

De esta manera, la desvinculación educativa engloba a los conceptos abandono, deserción, ausentismo y desafiliación educativa. Dado que todos los entrevistados de esta investigación son jóvenes y que por tanto comparten una misma franja etaria, se toma como criterio para la selección, la situación de desvinculación educativa. Según Ríos (2014), existen eventos experimentados por los jóvenes dentro del trayecto educativo, que tienen una influencia "*negativa*" sobre su desarrollo. Estos eventos, donde se incluyen la repetición y la pérdida de cursos, las faltas intermitentes y el abandono, los problemas vinculares con el centro educativo y los pares, son considerados por Ríos (2014) como "*eventos de riesgo*", ya que su experimentación tiene una influencia negativa sobre el desarrollo del trayecto educativo. Eventos como la reprobación o pérdida de materias y cursos, si bien tienen repercusiones sobre el trayecto educativo, no implican la desvinculación del joven. De esta manera, se analiza cómo estos eventos se manifiestan en el trayecto educativo de los jóvenes y cómo los jóvenes representan su experiencia en relación a estos eventos. En este sentido, como plantean Berger y Lukmann (1998), debe tomarse en cuenta que las representaciones y significados reconocidos por los individuos son socialmente construidos y que se expresan a partir de la interrelación del individuo con el entorno. De esta manera, el significado de las representaciones que los jóvenes expresan en relación a su trayecto educativo, se construye a partir de la interrelación sostenida del joven con el conjunto de experiencias y expectativas que componen el proceso.

Antecedentes

Sobre la Educación

a) Estructura de la Oferta Educativa en Uruguay:

Existen tres subsistemas dentro de ANEP (Consejo de Educación Secundaria, Consejo de Educación Técnico Profesional y Consejo de Educación Inicial y Primaria) que imparten educación media rural. Si bien las modalidades y programas educativos presentan diferencias entre los subsistemas, los conocimientos acreditados al finalizar el nivel, tienen valor similar. Además de los liceos rurales¹², la oferta educativa a nivel rural se compone por un lado de las escuelas agrarias (dependientes de CETP-UTU) que surgen en el año 1997 reformando el antiguo "Idóneo Agrario en Alternancia" en el nuevo "Ciclo Básico Agrario" y por otro del régimen extendido equivalente a 1º, 2º y 3º de educación media, denominado 7º, 8º y 9º que depende del CEIP (ANEP 2014).

Según ANEP (2014), la oferta educativa rural a nivel nacional está compuesta por diecisiete escuelas agrarias (tres sin alternancia¹³), dieciocho liceos rurales y un total de 62 escuelas con régimen de 7º, 8º y

¹² De los liceos rurales que existen en el país, solo uno se encuentra en el departamento de Durazno, y está ubicado específicamente en la localidad de La Paloma. Según ANEP (2014), este liceo no cuenta con oferta de Bachillerato (5º y 6º año de educación media) por lo que es necesario continuar los estudios en otra localidad para poder culminar educación media.

¹³ Las escuelas agrarias con alternancia representan una modalidad de curso para educación media perteneciente a CETP-UTU, en la cual los estudiantes cuentan con la posibilidad de pernoctar en el centro de educativo de lunes a viernes, retornando al hogar los fines de semana. Esta modalidad de curso es ofrecida en escuelas agrarias, existiendo 14 centros educativos repartidos en diferentes puntos el país.

9^o¹⁴. De las escuelas con este régimen, sólo una está ubicada en el departamento de Durazno, situándose la mayoría en la región suroeste del país y en la zona limítrofe entre Salto y Paysandú. En este sentido, las escuelas con 7^o, 8^o y 9^o se distinguen del resto de la oferta educativa porque sólo se puede cursar en ellas un nivel equivalente a 3^o de educación media (ciclo básico). De esta manera, sólo algunos de los liceos rurales y escuelas agrarias ofrecen la posibilidad de finalizar educación media rural.

Según ANEP (2014), el programa de escuelas con 7^o, 8^o y 9^o diseñado por el CODICEN en 1998 surge con el objetivo de mejorar la oferta educativa a nivel rural en zonas de difícil acceso, donde las instituciones que ofrecían educación media tenían dificultades para generar oferta educativa.

b) Universalización de la Educación en Uruguay:

Armas y Retamoso (2010), realizan un análisis sobre el proceso de universalización de la educación en Uruguay. Distinguen, por un lado, la etapa de expansión de la educación primaria durante el Militarismo de finales de S.XIX (1876-1886) encabezado por los generales Latorre y Santos y el período Batllista que comienza con la presidencia de Batlle y Ordoñez en 1903 y que se extiende durante el primer cuarto del siglo XX. Ellos, coinciden con Filardo y Mancebo (2013), al plantear que el proceso de universalización de la educación en los niveles siguientes (media y terciaria), presenta dificultades, reconociéndose problemas de cobertura. En ese sentido, países que empezaron más tarde en el tiempo a universalizar la educación primaria, hoy logran mejores resultados en la cobertura de educación media (Filardo y Mancebo 2013). Según Armas y Retamoso (2010) mientras que Uruguay presenta un 38% de Personas entre 25 y 34 años con educación media completa, otros países de la región logran mejores resultados. Por ejemplo, Perú presenta un promedio superior al 50% y Chile más del 60% con Personas entre 25 y 34 años de edad con educación media terminada (Armas y Retamoso 2010)

c) Problemas de cobertura en la Educación Uruguaya:

Según ANEP (2014), la cobertura de educación media en Uruguay es heterogénea, es decir que presenta diferencias entre una zona y otra. Soler (1987), plantea que las diferencias entre la educación en el medio rural y el urbano, se reproducen en Uruguay durante el S.XX a partir de la consolidación de un modelo productivo y de desarrollo que puso sistemáticamente al medio rural en una posición relegada frente al medio urbano, limitándolo al rol de proveedor de materias primas para la ciudad, negando su propia identidad e incurriendo en una diferencia presupuestaria que generó desigualdades en todas las esferas de la vida social. En este sentido, el autor plantea que las diferencias también se expresan en el ámbito educativo resultando en la sistemática cosificación de un sistema de desigualdad en el que el medio rural está en situación de vulnerabilidad respecto del medio urbano.

En relación a esto, Soler (1984) plantea que en Uruguay “...la educación es asunto de interés de todos, pero es definido por unos pocos, por quienes tienen en el momento oportuno la fuerza necesaria para imponer sus ideas e intereses.” (Soler, 1984: 15). De esta forma, el autor realiza una crítica a la gestión y diseño institucional educativo que rige a nuestro país.

¹⁴ Si bien existen casos en los que la escuela con 7^o, 8^o y 9^o se encuentra en el medio urbano, en su mayoría esta modalidad se practica en alguna de las más de 1.100 escuelas rurales que existen en todo el país. (ANEP 2014)

Corbo (1993) plantea que existen desigualdades de oferta educativa entre el medio rural y el urbano, colocando en una posición relegada a la educación rural. De esta manera, las diferencias que se observan en el trayecto educativo de los jóvenes que residen en zonas rurales y urbanas, tiene fuerte relación con la oferta educativa existente en el medio rural (Corbo 1993).

d) Diferencias entre la Educación Rural y Urbana

Santos (2006, B), plantea que además de los problemas de cobertura que distinguen al medio rural¹⁵, las diferencias en la presencia del Estado en el medio rural y urbano, genera "*tensiones*", colocando al medio rural en una posición de vulnerabilidad. Según el autor, esto da como resultado una Educación Rural muy poco relacionada con el medio y "*cuantitativamente*" inferior a la oferta del medio urbano (Santos, 2006, B). Según Soler (1984), la deficiente oferta educativa en el medio rural, no es el único elemento problemático de la educación rural. La situación de la educación puede mejorar o empeorar de acuerdo a los lineamientos institucionales que determinan los contenidos de los programas y las formas en que estos son impartidos (Soler 1984). Castro (1944) plantea que "*...vivimos aún en el tiempo en que es mejor la escuela donde se divide por cuatro cifras que la que sólo alcanza a dividir por dos. Porque nos preocupa mucho más una falta de ortografía, que una piel sucia, un vestido hecho girones o una boca que jamás conoció el cepillo. Y se comprende que mientras tal jerarquía de valoraciones sea la que imponga los criterios, la función social, que es más que educar: que es enseñar a vivir, quedará relegada a segundo plano.*" (Castro, 1944: 76). En este sentido, Soler (1984) plantea que los planes educativos implementados durante la dictadura cívico-militar "*...constituyen un grave retroceso ideológico, pedagógico y didáctico respecto de... [los planes que existían con anterioridad]*" (Soler, 1984: 7)¹⁶. Al analizar el proceso 1994-2004, Santos (2006) plantea que en materia educativa se observa una *gran ausencia* de políticas públicas que apunten a disminuir la brecha existente entre el medio rural y el urbano. Según este autor, la educación rural es un espacio singular, "*...en el marco de una política educativa que acepta la especificidad curricular de la educación rural en el plano teórico a la vez que la niega en la práctica.*" (Santos, 2006: 83).

Las diferencias entre la educación en el medio rural y el urbano, alcanzan hasta el rol que la educación ocupa en la estructuración de las relaciones sociales. Según Rebour (2012), en el medio rural la educación es el escenario de diversas interrelaciones sociales que van más allá de lo puramente educativo, teniendo una fuerte relación con lo productivo, constituyendo un agente central de las dinámicas sociales. En este sentido, Montero (1996) plantea que la educación rural tiene un fuerte vínculo con el desarrollo local. Esto, la convierte en un escenario propicio para la innovación y la generación de alternativas para disminuir la brecha social desde una pedagogía inclusiva (Peirano, Estévez y Astorga 2015). Castro (1944), plantea sobre la educación rural, "*...El derecho que le asiste a que se le reconozca como una institución que tiene sus raíces en su propio medio, y sus fines auténticos que no son otros que los de la sociedad a la cual pertenece.*" (Castro, 1944: 6).

¹⁵ Ver en problema social y relevancia sociológica ANEP (2014).

¹⁶ En relación a esto, Soler (1984) plantea que la pérdida de libertades y garantías para desarrollar un proceso de aprendizaje adecuado son los elementos más graves que se aprecian en los planes y programas de estudio implementados durante el régimen dictatorial.

Según lo que determina la Ley de educación (N° 18.437) del año 2008¹⁷, los liceos rurales además de las materias previstas en los liceos urbanos, tienen un espacio curricular denominado *Actividades adaptadas al medio*, caracterizado por trabajar en base a proyectos involucrando transversalmente a las demás asignaturas (ANEP 2014).

Soler (1987) plantea que las diferencias en la oferta y demanda educativa son, en parte, producto del reconocimiento de las particularidades que distinguen el medio rural y el urbano, así como del proceso de interiorización de la "*vida nacional*" a los contenidos específicos que se abordan en la educación. Según Corbo (1993), la generación de políticas públicas que apunten al reconocimiento de las particularidades específicas que asume la educación en el medio rural, es fundamental, si se pretende lograr un avance positivo en materia educativa.

De esta manera, para Gaya (2003) "*El problema fundamental consiste entonces en producir una educación pertinente y adecuada al contexto social donde se lleva a cabo el proceso educativo y al mismo tiempo resulte significativa (esto es, próxima a las experiencias cotidianas) a aquellos a los que está destinada*". (Gaya, 2003: 10)

Territorio

a) Heterogeneidad en el medio rural:

Si bien existe consenso en torno a que el medio rural en Uruguay ha sufrido grandes transformaciones en los últimos años, el cambio de los modelos productivos, el impacto de las inversiones extranjeras, los nuevos tipos de propiedad de la tierra y las regulaciones del mercado laboral, impactan de manera diferente en cada territorio (Cardeillac, Gallo y Juncal 2015). Riella y Mascheronni (2011) plantean que las características particulares que asume el territorio en relación a dimensiones como la estructura del mercado laboral, el nivel socioeconómico de la población o la presencia de instituciones públicas y privadas, condicionan el desempeño de los jóvenes en el sistema educativo. En este sentido, Riella y Mascheronni (2011), plantean que el acceso a la tierra y uso del suelo son criterios centrales al analizar las diferencias entre los territorios rurales en Uruguay. De esta manera, distinguen entre las regiones donde existe una baja concentración de la tierra y las que presentan altos niveles de concentración expresados a partir del tamaño de los predios. El criterio de concentración de la tierra, asociado al tipo de uso del suelo y el agua, es decir, el nivel de "*intensividad*" con el que se trabaja la tierra, permite agrupar los territorios rurales de Uruguay en diferentes "*regiones*" (Riella y Mascheronni 2011). Por un lado, distinguen la región Sur que se caracteriza por una alta intensividad en el uso del suelo y una baja concentración de la tierra, con una mayor presencia de productores familiares dedicados principalmente a la producción lechera y horti-frutícola. Según Riella y Mascheronni (2011), la región Sureste, se caracteriza también por una baja concentración de la tierra, pero presenta también una menor productividad del suelo. La región Este, que mezcla la ganadería y la producción arrocerá, presenta mayor concentración de la tierra que las regiones anteriores, observándose predios de mediano y gran tamaño. La región Oeste, se caracteriza por un uso intensivo del suelo y por una

¹⁷ "La educación formal en el medio rural tendrá por objetivo asegurar, como mínimo, la educación obligatoria de las personas, teniendo en cuenta las especificidades del medio en que se desarrolla." (Ley 18.437, 2008, artículo 34),

menor concentración de la tierra (Riella y Mascheronni, 2011). La región que incluye (aunque no sean linderos) a Cerro Largo, Flores, Salto y Artigas presenta una alta concentración de la tierra, mientras que presenta predios ganaderos tradicionales combinados con el crecimiento del sector agroindustrial. Por último, el territorio que corresponde a *"la región centro-norte, está constituido por los departamentos linderos de Rivera, Durazno y Tacuarembó. En ellos, se observan altos porcentajes de establecimientos en grandes explotaciones y un importante predominio de explotaciones extensivas. En esta región prevalece la producción ganadera en grandes explotaciones. En las últimas décadas, en dicha región, se produce la expansión de la producción forestal, también en explotaciones de gran tamaño, principalmente por parte de capitales extranjeros."* (Riella y Mascheronni, 2011: 51)

b) Durazno y La Región ganadera:

En el estudio realizado por Cardeillac, Gallo y Juncal (2015) en una región ganadera, se plantea que las transformaciones acontecidas en los últimos años en el país, si bien afectan también a este territorio, no han transformado radicalmente la matriz productiva. De esta manera, la evolución de la pobreza en esta región (medida a través de las necesidades básicas insatisfechas), presenta una mejoría que puede explicarse en parte por las políticas públicas emprendidas en relación al acceso al agua potable o a la electricidad (Cardeillac, Gallo y Juncal 2015). En cuanto a la mejoría que observan en relación al acceso a la educación de los jóvenes, plantean que la oferta educativa gratuita en la localidad es central para explicar la variación. Según el trabajo realizado por Riella y Mascheronni (2011), la región ganadera presenta una combinación de desigualdades estructurales que repercuten tanto en la estructura de la oferta educativa como en los trayectos educativos de los jóvenes. Los factores más importantes que analizan, son la pobreza y el nivel educativo de la población. En este sentido, plantean que la región ganadera es la que presenta los niveles más bajos de finalización de Primaria (Riella y Mascheronni 2011). Según expresan, solo el 71% de la población logró culminar este nivel. También en este estudio, se plantea que la región ganadera es la que presenta los niveles más altos de pobreza, ya sea medida a través del ingreso o de las necesidades básicas.

En relación a la matriz productiva, según el Censo General Agropecuario (2011), en los departamentos que corresponden a la región ganadera, además de la cría de vacunos, se destacan la producción ovina y una fuerte expansión del sector forestal. En lo que hace al departamento de Durazno, según el Censo General Agropecuario (2011), la producción predominante en el departamento es por mucho la de vacunos. De los veintidós tipos de emprendimientos productivos según fuente de ingreso contemplados en el estudio, los que están dedicados a la producción de vacunos para carne representan el 71% del total de emprendimientos. Según los datos de Censo Agropecuario (2011), el otro rubro que tiene un peso significativo sobre el empleo en el departamento es la producción ovina. Si bien constituye un empleo zafra, uno de cada diez emprendimientos está dedicado a este rubro. Comparativamente con la mano de obra utilizada en los emprendimientos ganaderos, en la época de esquila, la producción ovina, absorbe una proporción mucho mayor de trabajadores por cada establecimiento. Piñeiro (2008), profundiza particularmente en cómo las condiciones laborales en las que los trabajadores desarrollan sus tareas son interiorizadas y significadas por ellos de manera diferente. De esta manera, el autor destaca la importancia del proceso de interiorización y

significación a través de la construcción de representaciones que los individuos desarrollan, a partir de las experiencias que componen en este caso, su trayectoria laboral. En este sentido, plantea que existen diferencias en la construcción del significado entre los trabajadores de la esquila y otros rubros. Plantea que, a pesar de estar en condiciones laborales peores que sus pares del sector citrícola, valoran más que éstos los trabajos que desarrollan. Según el autor, una de las razones por las que el trabajo de la esquila es valorado con mayor positividad que los trabajos de sector citrícola, es que en la región donde se desarrollan estas tareas, el acceso a las fuentes laborales representa un mayor desafío que en otras regiones rurales.

Piñeiro (2003), realiza un análisis sobre las características particulares de la esquila como rubro productivo, que guarda especial relación con la inserción laboral de los jóvenes de La Paloma. Según el autor, los trabajadores que son empleados en este rubro, en general no residen en el establecimiento donde desarrollan sus tareas, sino que provienen de los poblados rurales cercanos. En relación a esto, Moreira (2010), realiza una investigación sobre el mercado laboral en el noreste de Durazno y plantea que *"La atmósfera ruralista cumple un rol trascendente en la selección del personal. En términos generales, el acceso al trabajo de los asalariados está mediado por un familiar que trabaja en el mismo establecimiento. Todos comenzaron a trabajar en plena adolescencia. La trayectoria familiar de los asalariados, muestra que los peones son hijos de asalariados de la ganadería."* (Moreira, 2010: 130).

Sobre la juventud

a) Juventudes Rurales, nivel socioeconómico y participación social.

Dado, que la "juventud" adopta formas particulares al analizarla en contextos diferentes, Cardeillac y Juncal (2015), plantean que la ruralidad definida a partir del criterio de concentración de la población da como resultado una juventud rural dispersa o residente en localidades menores. Al combinar este criterio con el tipo de actividad predominante, los jóvenes rurales aparecen mayoritariamente como asalariados en emprendimientos dedicados a la producción primaria (Cardeillac y Juncal 2015). Fernández y Cardozo (2011) plantean que la permanencia en el sistema educativo aparece asociado al nivel socioeconómico del que parte cada joven. En este sentido, plantean que es necesario tomar en cuenta cómo el nivel socioeconómico afecta el desempeño de los jóvenes al analizar su trayecto educativo. Rossel (2009) analiza la situación de los adolescentes y jóvenes uruguayos en relación a diferentes elementos que componen el riesgo o vulnerabilidad social. En lo que tiene que ver con el nivel socioeconómico, plantea que *"...casi seis de cada diez adolescentes y jóvenes de entre catorce y veintinueve años se encuentran dentro del 40% más pobre de la población, mientras que apenas un cuarto forma parte del 40% con mayores recursos... El panorama que refleja la distribución de ingresos tiene su espejo en las cifras de pobreza. Poco menos de uno de cada tres adolescentes y jóvenes uruguayos (30,5%) viven bajo la línea de pobreza y 2,2% se encuentran en la indigencia."* (Rossel, 2009: 47,48). De esta manera, para Rossel (2009), de cara a las profundas transformaciones que caracterizan a las juventudes y en el marco de repensar las políticas públicas orientadas hacia la adolescencia y la juventud, está confirmada la hipótesis del "empobrecimiento de la reproducción" en la que la tendencia a la pobreza de un hogar aparece asociada (entre otras variables) a la

cantidad de hijos.

En la investigación realizada por Posada (2009), se plantea que las transformaciones observadas en el medio rural alcanzan también a la juventud, la que establece formas de relacionamiento diferentes a las que establecían las generaciones anteriores. Según la autora, el cambio alcanza también el relacionamiento de los jóvenes con las instituciones, modificando así las posibilidades con las que estos cuentan a futuro. En este sentido, concluye que los cambios que se observan implican una transformación de lo que significa ser joven en el medio rural (Posada, 2009). La autora, resalta el cambio en el discurso de los jóvenes rurales al representar la concepción de juventud rural. En este sentido, Posada (2009), destaca cómo el límite cultural que distinguía a las juventudes rurales y urbanas se ha difuminado y por tanto se aprecian menos diferencias en torno a intereses y expectativas.

Esta transformación que según Posada (2009) alcanza de manera profunda a las dinámicas sociales, aparece relacionada a la investigación de Romero (2010). En este sentido, al analizar la participación social de los jóvenes, Romero (2010) plantea que se observa una transformación al comparar los datos obtenidos en ENAJ¹⁸ 1990 y 2008. De esta manera, según Romero (2010), en 2008 los jóvenes participan socialmente en un porcentaje menor de lo que lo hacen en 1990. Mientras que, en 1990, el 58,9% de los hombres y el 46,4% de las mujeres participaban socialmente de algún tipo de organización o colectivo con fines públicos, en 2008 el porcentaje baja, siendo el 53,3% de los hombres y el 37,2% de las mujeres el que declara tener algún tipo de participación social. En el análisis de Romero (2010), puede observarse cómo al comparar ambos estudios, se expresa que en ENAJ en 2008, el porcentaje de jóvenes que participa socialmente es menor que el observado por ENAJ en 1990. También, se aprecia que existe una diferencia entre la participación de los hombres y las mujeres en una misma observación. En este sentido, a partir de los datos de ENAJ (1990 y 2008), se observa que el porcentaje de varones que declaran participar socialmente es más de 10% mayor que el de las mujeres (Romero 2010). Incluso mientras que el porcentaje de hombres que participan socialmente disminuye un 5,6% en el período 1990-2008, el porcentaje de mujeres disminuye un 9,2%.

b) Transición a la adultez y trayecto educativo:

En relación a los elementos que componen la transición de la juventud a la adultez¹⁹, en ENAJ (2008 y 2013) se plantea que eventos como la tenencia de hijos, aparecen asociados a la desvinculación educativa de los jóvenes. Filardo y Mancebo (2013) sintetizan las opiniones de los jóvenes encuestados en ENAJ 2008 sobre los motivos por los que consideran que dejaron educación media. En este sentido, plantean que el 30% de los jóvenes desvinculados atribuyen la causa principal al comienzo de la etapa laboral, mientras que el 15% atribuye la causa principal de su desvinculación a la falta de interés. Otro elemento que resalta y que según lo planteado tiene fuerte relación con la transición a la adultez, es el embarazo o el cuidado de familiares que según Filardo y Mancebo (2013), representa el motivo principal de la desvinculación para 10% de los jóvenes encuestados. En este sentido, Petito y Fostik (2015), plantean que el nivel educativo de

¹⁸ ENAJ (Encuesta nacional de adolescencia y juventud), tiene por objeto recoger información sobre los adolescentes y jóvenes que residentes en Uruguay que puedan servir posteriormente en la generación tanto de políticas públicas como de diversos proyectos de investigación e intervención.

¹⁹ Ver en Marco teórico, Casal, García, Merino y Quesada (2006).

las mujeres tiene una fuerte relación con la maternidad. De esta manera, para las autoras tener hijos influye negativamente sobre la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo (Petito y Fostik 2015).

Otra dimensión central de la transición a la adultez que según Casacuberta y Bucheli (2015) está fuertemente relacionado al desarrollo del trayecto educativo de los jóvenes, es el ingreso al mercado laboral. Para Casacuberta y Bucheli (2015) las características particulares que asume el mercado laboral están asociadas a la capacidad de los jóvenes de mantenerse en el sistema educativo. De esta manera, la desvinculación educativa de los jóvenes cobra una relación particular con el mercado laboral (Casacuberta y Bucheli 2015). Según el estudio de estos autores, en la población de jóvenes que tienen entre catorce y diecisiete años y que residen en zonas rurales, se observa una relación inversamente proporcional entre la población económicamente activa y el porcentaje que asiste a un centro educativo (Casacuberta y Bucheli 2015). Para Cardozo e Iervolino (2009), el porcentaje de jóvenes que trabajan aparece asociado al de jóvenes que dejaron de estudiar. De esta manera, señalan que, en Uruguay a los 20 años de edad, más del 50% de los jóvenes se encuentra trabajando. Al analizar la asociación entre el mercado laboral y la desvinculación educativa, Cardozo e Iervolino (2009) plantean que *"en los contextos de menor educación las diferencias por sexo se disparan. La temprana salida del sistema educativo está acompañada generalmente en el caso de los varones por su ingreso al mercado de trabajo. Entre las mujeres, en cambio, el abandono de los estudios es seguido rápidamente por la emancipación, la unión conyugal o la maternidad."* (Cardozo e Iervolino, 2009: 78). Si bien, en su análisis Cardozo e Iervolino (2009) no distinguen las particularidades del medio rural y el urbano, es valiosa la asociación diferenciada entre el mercado laboral y desvinculación educativa según sexo y nivel socioeconómico. Según Vitelli (2003), las mujeres no acceden a los mismos empleos que los hombres, quedando limitadas en la mayoría de las ocasiones a tareas domésticas o relacionadas al sector de servicios. Según la autora el tipo de empleos a los que hombres y mujeres pueden acceder condiciona su permanencia en el sistema educativo.

c) Jóvenes Rurales y Desvinculación Educativa:

Según INE (2014), en el año 2011 en Uruguay, de los jóvenes que tenían entre 25 y 29 años sólo el 24,4% había logrado completar Educación Media. En este sentido, según el procesamiento de los datos de Censos 2011, INE (2014) plantea que a nivel nacional el 37% de los jóvenes de entre 24 y 29 años tenían sólo primaria completa. Vitelli y Borrás (2013) al realizar una investigación sobre las desigualdades en el medio rural uruguayo expresan que, en las zonas urbanas, de la población mayor de 25 años el 56% de los hombres y el 51,3% de las mujeres, no han logrado completar educación media. En lo que respecta a las zonas rurales, Vitelli y Borrás (2013) plantean que el porcentaje de personas mayores de 25 años que no ha logrado completar educación media, es del 79,1% en el caso de los hombres y el 72,3% para el caso de las mujeres. Puede observarse en estos datos y en relación a lo que plantean los autores, que no sólo existe una diferencia de más de 20% en el porcentaje que logra culminar educación media entre el medio rural y urbano, sino que también se observa una diferencia en la distribución porcentual por sexo. En este sentido, además de que en ambos casos el porcentaje de mujeres que logra culminar educación media es mayor que el de los hombres, dando una diferencia 6,8% en las zonas rurales y 4,7% en las zonas urbanas, en las zonas rurales, la brecha

entre hombres y mujeres es un 2,1% mayor que en las zonas urbanas. En relación a esto, Vitelli y Borrás (2013) expresan que solo el 5,3% de los hombres y el 9,5% de las mujeres en las zonas rurales ha asistido a educación terciaria. Para el caso de las zonas urbanas, el porcentaje de hombres que ha asistido o asiste a educación terciaria es de 16,9% y para el caso de las mujeres el porcentaje es de 22,8%.

En relación a la brecha que se observa en el nivel educativo de hombres y mujeres y su interacción con otras dimensiones que componen la desigualdad²⁰, Vitelli (2003) expresa, “[Si bien] *Toda la información relevada indica que en el medio rural las mujeres son más pobres que los hombres, tanto en lo que refiere a ingresos percibidos como a necesidades básicas insatisfechas... Se observa en los niveles de enseñanza secundaria y superiores, en algunos casos paridad y en otros incluso mayor cantidad relativa de años de estudio por parte de las mujeres.*” (Vitelli, 2003: 6, 7). Al analizar la diferencia entre las dimensiones de la desigualdad en hombres y mujeres, Vitelli (2003) plantea que, en parte, el mayor nivel educativo de las mujeres en comparación a los hombres, puede deberse al ingreso más temprano por parte de los hombres al mercado laboral y la contemplación por parte de las mujeres de la Educación, como un elemento estratégico que puede ayudar a compensar las desigualdades que experimentan en otras dimensiones de la vida social.

Más allá de la diferencia entre hombres y mujeres, y tomando en cuenta al trayecto educativo como un proceso complejo y multidimensional que trasciende el solo hecho del máximo nivel alcanzado, García y Huidobro (2000) plantean que los eventos de riesgo experimentados durante el trayecto educativo, son interiorizados por cada joven de manera diferente. En relación a esto, Gamboa (2014), realiza un análisis donde plantea que la acumulación de eventos de riesgo a lo largo del trayecto educativo, puede resultar en la naturalización por parte del joven de la situación de “*fracaso educativo*” como algo inherente a su trayecto y que no puede ser superado. Según ANEP (2018), a nivel nacional para el año 2017 en los primeros tres años de educación media, el 36,9% de los estudiantes habían experimentado al menos un evento de repetición durante su trayecto educativo. En lo que respecta al departamento de Durazno (zonas urbanas y rurales en conjunto), este porcentaje es de 29,3% mientras que en el liceo de La Paloma la cifra aumenta siendo el 44,3% de los estudiantes los que han experimentado al menos un evento de repetición durante su trayecto educativo.

Un estudio de ANEP realizado en 2013, dedicado a realizar el seguimiento de una cohorte de egresados de primaria en el medio rural, plantea que, de todos los departamentos, Durazno era el que tenía el porcentaje más bajo de jóvenes estudiando al momento del estudio. Según ANEP (2014), a partir de la información procesada en el CENSO (2011), residen en La Paloma 199 jóvenes entre doce y diecisiete años, de los cuales 41 no asisten a ningún centro educativo. Esto significa un 20,6% de desvinculación educativa para la población de La Paloma en ese tramo de edad. Según ANEP (2013), del total de estudiantes que egresaron

²⁰ Al analizar la desigualdad entre hombres y mujeres, Vitelli (2003 y 2013) además de la relación con la educación toma en cuenta dimensiones como la relación con el mercado laboral, el trabajo no remunerado y la independencia socioeconómica. En lo que respecta a todas las dimensiones excepto las que apuntan a la educación, Vitelli (2003) y Vitelli y Borrás (2013), plantean que las mujeres se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad que los hombres ya que porcentualmente cobran menos, realizan más horas de trabajo no remunerado dentro del hogar y tienen más dificultades que los hombres para lograr la independencia. En lo que respecta al nivel educativo alcanzado, según los autores las mujeres logran mejores resultados que los hombres.

de primaria rural en el departamento de Durazno en el año 2012, el 25% ya había abandonado los estudios al momento del relevamiento (un año después). Además, el estudio plantea la diferencia que existe entre los hombres y las mujeres en lo que respecta a la desvinculación educativa observada. Según los datos presentados por el estudio, en el departamento de Durazno, mientras que el 87% de las mujeres que egresaron en el 2013 sigue estudiando, sólo el 64% de los hombres lo sigue haciendo al momento del relevamiento. Según ANEP (2018), mientras que el tamaño de los grupos en La Paloma coincide con el promedio nacional, en lo que respecta al promedio de aprobación en el conjunto EMB (de 1° a 3° de educación media), el porcentaje es 5% menor en La Paloma tanto con respecto al nivel nacional como departamental. Al desgregar el dato por cada año de educación, se observa que, en el caso de primer año, el porcentaje de aprobación de los estudiantes en La Paloma es 11,5% menor que el promedio nacional y 12,8% menor respecto del promedio departamental. De esta manera, a partir de los datos presentados en ANEP (2018), los jóvenes de La Paloma presentan una situación significativamente peor que el promedio departamental y nacional.

Preguntas de Investigación

De los capítulos anteriores, surge como un elemento central en esta investigación, el abordaje de la desvinculación educativa rural, desde la perspectiva particular de los jóvenes rurales.

Analizar la perspectiva de los jóvenes desvinculados del sistema educativo, permite captar las representaciones de una población directamente involucrada en los problemas de la educación rural, a la cual es imprescindible integrar si se pretende avanzar en la comprensión del problema de investigación y la generación de alternativas.

Al enfocar el estudio de caso específicamente en la localidad de La Paloma y recoger la visión de los jóvenes desvinculados del sistema educativo, se plantea el objetivo de analizar cómo ellos significan su relación con la Educación y específicamente, cómo dimensionan y representan su proceso de desvinculación educativa tanto en lo que hace al evento de desvinculación en sí, como a su permanencia fuera del sistema educativo.

Luego de analizar, cómo se estructura la oferta educativa en La Paloma y de qué manera estas y otras características de la localidad, influyen en el trayecto educativo de los jóvenes, surge la necesidad de considerar por separado el trayecto educativo de los jóvenes que se desvincularon en Educación Media Básica y los que se desvincularon en Educación Media Superior.

Dada la diferencia en la oferta educativa entre EMB y EMS existente en La Paloma, cabe preguntarse, ¿cómo contemplan los jóvenes en su discurso, tanto su trayecto educativo en general, como su proceso de desvinculación en particular? ¿Cuáles son las diferencias y similitudes que se reconocen entre los jóvenes desvinculados de EMB y EMS?

Analizar la desvinculación educativa desde la perspectiva de los jóvenes rurales, permite dar cuenta de las manifestaciones concretas que asume el problema en un territorio específico, pero, sobre todo, permite reconocer las percepciones de una población a la cual (dadas las características que la definen) es tan importante como complejo contemplar.

Objetivo General

Contribuir al estudio y la comprensión de la Desvinculación Educativa Rural, mediante la realización de un estudio de caso con jóvenes desvinculados de Educación Media en La Paloma de Durazno.

Objetivos Específicos

- 1) Analizar las particularidades que asume el Territorio, profundizando específicamente sobre la Oferta Educativa existente en La Paloma.
- 2) Reconocer y analizar como las características de los jóvenes y sus hogares contempladas por los antecedentes en relación al proceso de desvinculación educativa, se expresan en el discurso de los jóvenes entrevistados.
- 3) Analizar las percepciones de los jóvenes en relación a su evento de desvinculación educativa.
- 4) Analizar el sentido atribuido por los jóvenes a su relación con la Educación en la actualidad y sus proyectos de vida.

Diseño metodológico

La determinación de realizar este estudio de caso en La Paloma, surge de la evidencia considerada en los capítulos anteriores que ubican a la localidad en uno de los puntos con los mayores porcentajes de desvinculación educativa del país. Como se expresa en los antecedentes, los niveles de desvinculación educativa que se observan en La Paloma colocan a los jóvenes que residen en ella en una situación de particular vulnerabilidad²¹.

Además de los problemas relacionados a la educación media en la localidad, La Paloma es una localidad ganadera típica, que en términos de la estructura socio productiva se asemeja a otras localidades de la región. En este sentido, la realización de este estudio de caso cobra el valor de servir de insumo tanto a futuros trabajos académicos que se orienten a analizar los problemas de la Educación Rural específicamente en la región ganadera o a nivel nacional desde la perspectiva de las Juventudes Rurales, así como a futuros diseños institucionales que pretendan generar alternativas a estos problemas.

Dado que el objetivo de esta investigación es abordar los problemas de la Educación Rural desde la perspectiva particular de los jóvenes que se han desvinculado del sistema educativo, se planteó, con un diseño cualitativo, un modelo en el que realizando entrevistas semiestructuradas, se pueda captar las construcciones de significado representadas por los jóvenes, en relación tanto a su trayecto educativo y su proceso de desvinculación, como al conjunto de experiencias y expectativas que componen dicho trayecto.

Dado que las instituciones educativas de La Paloma no cuentan con oferta de 5° y 6° año de educación

²¹ A partir de lo expuesto en los capítulos anteriores, se observa que de las zonas rurales la región que se encuentra en peor situación es la ganadera. Dentro de la región ganadera, según los datos de ANEP (2014, 2018) la localidad de La Paloma es la que presenta los mayores niveles de desvinculación educativa, tanto en EMB como en EMS.

media, se adoptó el criterio de generar una distinción teórica de la población de jóvenes entrevistados en dos grupos, por un lado, aquellos que se desvincularon en Educación Media Básica y por otro, los que culminaron EMB y se desvincularon posteriormente en Educación Media Superior. Esta decisión teórica, se apoya en la diferencia de oferta educativa entre un nivel y otro. En este sentido, existe un tipo de oferta educativa en la localidad para los tres años de EMB, pero sólo para uno de los que corresponden a EMS. De esta manera, se entiende que el trayecto educativo de los jóvenes en La Paloma está condicionado de manera diferente entre EMB y EMS ya que en el caso de EMS no existe oferta educativa completa en la localidad y por tanto los jóvenes tienen que trasladarse a otra localidad para poder continuar estudiando.

El trabajo de campo constó de tres etapas. La primera se realizó en el mes de mayo del 2017, donde se realizaron cuatro entrevistas con informantes calificados. Esto permitió definir con claridad las características de la oferta educativa existente en las zonas rurales del país y particularmente en La Paloma. Las entrevistas, fueron realizadas en los departamentos de Montevideo y Paysandú, con referentes institucionales e integrantes de ANEP y que, además, componen un grupo de trabajo designado en ANEP para el abordaje de la universalización de la Educación Media Rural en Uruguay.²² Como segunda etapa del trabajo de campo, se realizaron diez entrevistas con jóvenes desvinculados de educación media en La Paloma. Esto, permitió no sólo realizar un primer acercamiento al problema de estudio desde la perspectiva de las juventudes rurales, sino que también aportó información importante sobre las características particulares que presenta el territorio. La realización de esta etapa de campo en el mes de junio del 2017 fue fundamental para el diseño posterior de una pauta de entrevista particularmente orientada hacia el reconocimiento de las representaciones y construcciones de significado contempladas por los entrevistados. En la tercera etapa del trabajo de campo, se realizaron trece entrevistas semiestructuradas con jóvenes residentes en La Paloma, desvinculados del sistema educativo y que tuvieran entre catorce y veintinueve años²³. Siguiendo a Huberman y Miles (1994), se utilizó una pauta guía para las entrevistas que recoge las principales interrogantes de la investigación. La definición teórica, fundamentada en la relevancia de captar la perspectiva particular de los jóvenes desvinculados de la educación media rural, propuso el desafío de analizar las representaciones de significado que estos construyen en torno, no sólo a su trayecto educativo y su proceso de desvinculación, sino también, al conjunto de expectativas y experiencias que componen su relación particular con la Educación.

Realizar las entrevistas en el correr de tres días²⁴ (jueves, viernes y sábado) permitió por un lado disponer de un espectro horario muy extenso para la concreción de las entrevistas²⁵ y por otro posibilitaron (al incluir un

²² En el año 2014, ANEP reconociendo los problemas particulares que caracterizan a la educación media rural, designó un equipo de trabajo que se ocupara de generar insumos para el abordaje de estas problemáticas. En esta investigación, se recogen tanto la información aportada en las entrevistas como los elementos pertinentes publicados en los diferentes informes de este equipo de trabajo.

²³ Si bien, como se vio en capítulos anteriores, el concepto de juventud expresa una complejidad mucho mayor que la definición aportada por el criterio de edad, en términos operativos, utilizar este criterio permite analizar incluso las representaciones de los entrevistados frente a la propia noción de juventud definida teóricamente.

²⁴ Si bien el costo económico de esta etapa de la investigación es considerable entre traslados y estadía, las características de la población estudiada exigieron mucha adaptabilidad a sus necesidades tanto horarias como logísticas.

²⁵ Según el registro, se observa el comienzo de entrevistas entre las 08:00 y las 21:30hs.

día de fin de semana), captar a una población de jóvenes que por trabajar en establecimientos cercanos a la localidad no pueden pernoctar todas las noches en su casa.

De las trece entrevistas centrales que se realizaron durante la tercera etapa del trabajo de campo, una es una entrevista doble a una pareja de jóvenes desvinculados, y el resto, son entrevistas individuales realizadas en su mayoría en la vivienda de los jóvenes. Del total de jóvenes entrevistados, ocho son mujeres y seis son hombres, observándose edades que van entre los dieciséis y los veintisiete años; así mismo, se logró realizar la entrevista a siete jóvenes desvinculados de EMB y siete desvinculados de EMS (esto permite que los dos grupos generados teóricamente tengan la misma cantidad de entrevistados)²⁶.

Entre las tres etapas del trabajo de campo, se realizaron veintisiete entrevistas, veintitrés con jóvenes desvinculados de Educación Media Rural y residentes en La Paloma, y cuatro con informantes calificados pertenecientes a ANEP. Es importante destacar (ya que fue un impulso muy positivo a la investigación en sí), que todo el trabajo de campo se realizó con la cooperación expresa de los pobladores de La Paloma. Esto, fue fundamental para poder identificar y contactar a la población de jóvenes desvinculados, así como para contar con su apoyo y colaboración en la realización de las entrevistas.

La confianza depositada por los residentes de La Paloma en el objetivo de la investigación, permitió una muy buena receptividad, al punto que no se registró ningún rechazo de entrevista, excepto por imposibilidades logísticas

Análisis

El presente capítulo se estructura en tres secciones. En la primera, se analizan las características particulares de La Paloma, profundizando específicamente sobre la oferta educativa existente en la localidad. De acuerdo con la distinción analítica planteada en el marco metodológico, la segunda sección se orienta al análisis de las entrevistas realizadas a los jóvenes que se desvincularon en EMB mientras que la tercera está dedicada a los que se desvincularon en EMS. Cada sección, cuenta a su vez con subtítulos que orientan sobre el tema específico que se aborda a continuación.

Sobre La Paloma

A) La Paloma y sus características particulares:

La Paloma de Durazno fue fundada en 1884 cuando el entonces dueño del paraje, el Coronel Parallada, comenzó a vender pequeñas parcelas de tierra, conformando lo que ahora es un pueblo²⁷ de 1443 habitantes (Censo 2011). El acceso a la localidad sólo puede realizarse a través de caminos vecinales, ya que la misma se encuentra a 18,5km de la ruta nacional más cercana (Ruta 6) y a 174km de la capital departamental.

El siguiente mapa muestra las conexiones de la localidad en relación a las rutas nacionales y la capital

²⁶ En el primer capítulo del análisis se retoman los datos presentados en la tabla incluida en los anexos donde se sintetizan las características principales de los jóvenes. Las iniciales del primer nombre y el primer apellido de los entrevistados ha sido cambiada a fin de ser utilizadas como seudónimos durante la presente investigación y seguir manteniendo el anonimato de los jóvenes entrevistados.

²⁷ Según ley 15.542 del año 1984

departamental.



(Fuente Google Maps²⁸)

En él, puede observarse que la localidad está ubicada en la zona noreste del departamento y que la distancia de 174km en vehículo hasta la capital departamental, supone 3 horas promedio de viaje. La localidad más cercana a La Paloma es Blanquillo, que está ubicada a 40km (cuando el estado de los caminos permite el paso de vehículos).

En el siguiente cuadro elaborado con la información extraída de los datos censales, se observa la evolución de la población de La Paloma. Como dato complementario, a partir del informe de ANEP (2016), se sabe que en el 2011 residían en La Paloma 199 jóvenes de entre 14 y 17 años (13,8% del total de la población).

1963	1975	1985	1996	2004	2011
1.539	1.554	1.242	1.373	1.547	1.443

(Fuente INE 2017)

En el cuadro, se observa cómo la población que en 1963 era de 1.539 habitantes sube apenas 15 personas para el censo de 1975 donde la población es de 1.554 habitantes. Para el año 1985 (fin de la dictadura cívico-militar), según INE (2017) residían en la localidad 1242 habitantes, lo que representa una disminución de la población de 312 habitantes (20% del total de la población). En el período comprendido entre 1985 y 2004, se registra un crecimiento sostenido de la población que deja a La Paloma prácticamente con la misma población que en el censo de 1975. Durante el período de crecimiento de la población, se emprenden en la localidad dos planes de vivienda de MEVIR (1989 y 1998), que nuclearon a parte de la población dispersa que residía en los alrededores (Intendencia de Durazno 2017). En este sentido, los planes de vivienda pueden explicar parte del crecimiento de población entre 1985 y 2004. Como se observa en el cuadro para el año 2004 la población era de 1.547 habitantes. Para el año 2011, según INE (2017) la población de La Paloma volvió a descender alcanzando los 1.443 habitantes (una disminución cercana a las 100 personas).

En lo que respecta al sector productivo, según el Censo General Agropecuario (2011), el modelo dominante en la región es la ganadería para carne. Ésta representa el 71% del total de los emprendimientos (Censo

²⁸<https://www.google.com.uy/maps/dir/Durazno,+Departamento+de+Durazno/La+Paloma,+Departamento+de+Durazno/@-33.0581393,-55.8316385,9.25z/data=!4m19!4m18!1m10!1m1!1s0x95a6c1ae14e3eb77:0x3b983fe01df274b4!2m2!1d-56.5275506!2d-33.3822982!3m4!1m2!1d-55.3898369!2d-32.8345611!3s0x9509d125dbc45d83:0x617431ef738c685a!1m5!1m1!1s0x95a78177a71fb8a9:0x8f7940e3f3afe0cc!2m2!1d-55.582949!2d-32.7251143!3e0>

General Agropecuario 2011). La segunda rama productiva con mayor peso es la ovina para carne y lana, representando el 9,4% de los emprendimientos. Durante los meses de zafra de esquila el peso relativo de este sector en el empleo de la región aumenta su relevancia (Riella y Mascheronni 2011).

Según el informe realizado por el Ministerio de trabajo (2013) más del 19% de los empleos generados en el departamento de Durazno corresponden al sector primario. Este informe, marca una fuerte separación entre hombres y mujeres ya que mientras que el 27% de los hombres trabaja en tareas relacionadas al sector primario, en las mujeres el porcentaje alcanza casi el 9%. El sector donde las mujeres se emplean en mayor porcentaje es el comercio, donde la cifra alcanza valores cercanos al 20%. Para los hombres, este sector representa el 12% de los trabajos en los que son empleados. Si bien estos datos, refieren al departamento en su conjunto, según Moreira (2010), la división del trabajo por sexo aparece fuertemente marcada en la región noreste de Durazno. Según el autor mientras que el sector predominante donde los hombres se emplean es el sector primario, las mujeres se emplean en mayor medida en el sector de servicios, ya sea en comercio o limpieza. Cabe destacar, que según el informe del Ministerio de trabajo (2013), la tasa de actividad para el departamento de Durazno marca una ocupación del 42% (52% en los hombres 33% en las mujeres). Según se presenta en el informe, la diferencia de ocupación entre hombres y mujeres se explica en parte a partir de que mientras que un 9,26% de las mujeres se dedica a tareas no remuneradas y tareas del hogar, el 0,00% de los hombres se ubica en esta categoría. Por otro lado, existe un 5% más de mujeres jubiladas y pensionistas que hombres y también un mayor porcentaje de desempleo para el caso de las mujeres (3% más alto). En este sentido, los niveles de pobreza y la situación de vulnerabilidad socio-económica de los hogares que residen en la región ganadera (Riella y Mascheronni 2011), se manifiestan en La Paloma determinando que para el año 2011 según ANEP (2014), el 61,3% de los hogares recibía programas sociales²⁹ dedicados a situaciones de vulnerabilidad socio-económica.

Con respecto a las instituciones que están presentes en La Paloma, según la información aportada por INE (2017), además de los servicios básicos de electricidad, agua potable y teléfono, están presentes en la localidad, una sucursal del Banco República, la oficina de correos, una comisaría y una policlínica. Existe, un centro social que cuenta con una cancha de fútbol que, aunque presenta limitaciones de infraestructura es un lugar de referencia para los jóvenes. En este sentido, como se retoma en las secciones siguientes, la falta de actividad socio/cultural y de lugares de esparcimiento existente en la localidad, es representada por los jóvenes como un elemento negativo de La Paloma³⁰.

B) La oferta educativa en la Paloma:

En lo que tiene que ver específicamente con la oferta educativa, según INE (2017) existen en La Paloma una escuela primaria y un liceo rural que ofrece hasta cuarto grado. Según los datos de ANEP (2018) la Escuela (N°33) de La Paloma, tiene más de 100 años de antigüedad y contaba en 2016 con una matrícula de 143 estudiantes. En lo que respecta al análisis de la desvinculación educativa, el informe de ANEP (2018)

²⁹ AFAM (Asignaciones Familiares), Mides.

³⁰ Según la información recogida durante el trabajo de campo, la falta de actividad cultural en la localidad se ha visto agravada en el último tiempo, por la sensible disminución del apoyo que se brindaba desde la coordinación departamental ubicada en la ciudad de Durazno.

plantea que todos los jóvenes de La Paloma que rompieron el vínculo con el sistema educativo en 2017, lo hicieron en educación media.

Como se mencionó, a pesar de que la Educación Media está compuesta en todas las modalidades por seis años, separados en dos grupos de tres que conforman EMB y EMS (ANEP 2014), el liceo de La Paloma, solamente tiene oferta educativa para cuatro años de educación media, es decir, los tres años de EMB y sólo el primer año EMS. Esta particularidad del liceo de La Paloma tiene muchas implicancias. En primera instancia, genera que todos los pobladores de La Paloma que quieran terminar educación media, deban trasladarse a otra localidad para continuar los estudios. En este sentido, la oferta educativa más cercana en la región se encuentra a 40km, en la localidad de Blanquillo (ANEP 2014). El liceo (urbano) de esta localidad cuenta en quinto con orientación solo humanística y en sexto sólo opción Derecho. Para acceder a una oferta educativa más variada es necesario trasladarse a Sarandí del Yí donde existe una escuela agraria con alternancia y un liceo que cuenta con los tres años de EMB y también los tres de EMS. Sarandí del Yí, al estar ubicada a 100km, no representa una alternativa que permita continuar los estudios de educación media residiendo permanentemente en La Paloma. En este sentido, la otra opción donde se puede acceder a una oferta educativa más variada, pero que también hace necesaria la migración³¹, es la capital departamental que como se mencionó, se encuentra a 174km.

El siguiente cuadro, elaborado a partir de dos informes realizados por ANEP (2016) sobre el liceo de La Paloma, sintetiza la cantidad de alumnos en cada año de educación media para el liceo de La Paloma, así como el promedio de materias a examen con las que los jóvenes culminan cada grado, y los porcentajes de alumnos con extraedad. En la última columna se incluye el porcentaje de aprobación total, que según ANEP (2016) se registra para cada año en el liceo. Además, se incluyen los porcentajes de aprobación a nivel departamental y nacional para los años correspondientes a EMB ya que ANEP (2016) no contaba con información sobre los porcentajes de aprobación para primer año de EMS.

	Cantidad Alumnos	Asignaturas Examen	Alumnos C/Extraedad	Aprobados Liceo	Aprobados Durazno	Aprobados País
Primero	29	4,2	48,30%	53,90%	76,10%	73,10%
Segundo	23	3	37,50%	75%	79,30%	76,40%
Tercero	13	7	57,10%	66,70%	72,30%	73,60%
Cuarto	21	sin dato	47,60%	76,20%	sin dato	sin dato
Promedio	22,25	4,73	47,62%	67,90%	75,90%	74,36%
Total	86	(Elaboración propia a partir de ANEP 2016) ³²				

Como se observa en el cuadro, los grupos en el liceo de La Paloma están conformados en todos los casos por menos de 30 alumnos. En el caso del último año de EMB, el tamaño de los grupos (13 alumnos) alcanza un valor que es menos de la mitad del de primer año (29 alumnos). En este sentido, se observa que asisten a cuarto año (primer año de EMS) 21 jóvenes, acercándose nuevamente al promedio del liceo. Se observa también que el total de alumnos en el liceo es de 86 (65 en ciclo básico y 21 en bachillerato). Según el

³¹ Dada la distancia que separa ambas localidades y la poca frecuencia de transporte, parece insostenible trasladarse todos los días para poder continuar Educación Media.

³² Para extra edad el criterio utilizado es que exceda en uno o más años la edad teórica para el grado.

informe de ANEP (2016) el liceo de La Paloma es “pequeño” en relación al promedio de alumnos que tiene el resto del departamento (272 alumnos en EMB, zonas rurales y urbanas en conjunto).

Con respecto a las materias a examen, se observa que el promedio más bajo se registra en segundo año con un promedio de 3 materias a examen por alumno. En el caso de tercer año, el promedio de cantidad de materias a examen por alumno alcanza niveles de repetición³³. El promedio de más de 4 materias a examen por alumno en cada año de EMB, tiene una fuerte relación con el porcentaje de aprobación y por tanto, también con la cantidad de alumnos que tienen extraedad. En este sentido, cerca de la mitad de los alumnos se encuentran “atrasados” con respecto al nivel teórico que deberían estar cursando. Un alumno con extra edad, significa un joven que durante su trayecto educativo experimentó al menos un evento de repetición. Se planteó en el marco teórico, que el proceso de desvinculación educativa aparece asociado a la acumulación de eventos de riesgo (Ríos 2014). En este sentido, se observa en el cuadro, que el promedio de alumnos con extraedad en los grupos del liceo de La Paloma es 47,62%. De esta manera, casi la mitad de cada grupo experimentó al menos un evento de repetición. En el caso de tercer año (el grado con más materias a examen promedio de EMB), más de la mitad de los estudiantes a experimentado al menos un evento de repetición a lo largo de su trayecto educativo. En lo que respecta a los promedios de aprobación en cada nivel, se reconocen diferencias entre un año y el otro. Con un promedio de aprobación de 67,9%, en un intervalo que va de un mínimo de 53,9% en primer año a un máximo de 76,2% en cuarto, el liceo de La Paloma queda por debajo del promedio departamental de aprobación por nivel, que es de 75.9% (ANEP 2016). Se observa también en el cuadro, que para el caso de EMB los promedios de aprobación son inferiores en todos los casos respecto tanto al nivel departamental como del país.

En el cuadro siguiente, se separan los promedios de aprobación en el liceo de La Paloma según sexo, extraedad y por materia más y menos aprobada.

Aprobados Mujeres	Aprobados S/Extraedad	Aprobados Edu. Física
67,6%	82,4%	80,6%
Aprobados Hombres	Aprobados Extraedad	Aprobados Matemática
60%	42,9%	37,3%

(Elaboración propia a partir de ANEP 2017)

En primer lugar, la distinción de los promedios de aprobación por sexo muestra cómo existe una mayor proporción de mujeres que logran aprobar los cursos que de hombres, siendo que las mujeres aprueban en un 67,6%, mientras que los hombres lo logran en un 60%. Otra diferencia que se observa refiere a los promedios de aprobación según la condición de extraedad. Mientras que los alumnos sin extra edad, es decir, que cursan el nivel con la edad teóricamente correspondiente, el 82,4% logra aprobar el curso, los alumnos que tienen extra edad, es decir, que repitieron algún año en su trayecto educativo, sólo el 42,9% logra pasar al nivel siguiente. En este sentido, la probabilidad de repetir un curso es mayor en un joven que ya ha

³³ Según las normas que rigen al programa de estudios impartido La Paloma (común para los liceos rurales) y confirmado por las autoridades del Liceo de La Paloma (2019), para aprobar o tener derecho a rendir exámenes en EMB el estudiante puede tener un máximo de 6 materias con nota insuficiente. En el caso de que quede con más materias a examen, deberá volver a cursar el año completo.

repetido alguna vez que en aquellos jóvenes que nunca experimentaron este evento. Por último, el cuadro distingue los promedios de aprobación por materia. En este sentido, se aprecia una diferencia importante entre los promedios de aprobación entre la materia que es más aprobada por los jóvenes y la que en promedio reprueban más. De esta manera, mientras que en educación física el promedio de aprobación es del 80,6% en matemática sólo el 37,3% de los estudiantes alcanza una nota de aprobación.

Sobre los jóvenes desvinculados en EMB

Esta sección, se dedica al análisis de las representaciones construidas por los jóvenes que se desvincularon en EMB. En este sentido, en primer lugar, se analizan las características principales de los jóvenes, desde la composición del hogar, hasta su trayecto educativo. En segunda instancia, se analizan concretamente las representaciones que los jóvenes construyen en torno a su proceso de desvinculación educativa. En ese punto, se profundiza específicamente sobre los elementos que los jóvenes asocian con su evento de desvinculación, así como sobre el conjunto de experiencias que componen su relación particular con la educación. En última instancia, se analiza la perspectiva de los jóvenes sobre su permanencia fuera del sistema educativo y las posibilidades y limitaciones que reconocen al cuestionarse el reintegro a Educación Media³⁴.

A) En relación a sus características:

A.1) Composición del hogar, maternidad y mercado laboral:

Como plantea Moreira (2010), las relaciones sociales en las localidades rural-ganaderas están atravesadas por una “atmósfera” particular, “*que da cuenta de <identidades heredadas>, que se expresan en una forma de actuar, transmitir y construir saberes y competencias.*” (Moreira, 2010, pág. 129). De esta manera, las características particulares que asume el entorno de los jóvenes, constituyen un factor que cobra gran importancia en las construcciones de significado que estos representan. Se planteó en el marco teórico, que la juventud es un concepto heterogéneo y que en parte puede ser conceptualizado como un proceso de transición a la adultez. En este sentido, los diferentes elementos que se destacan como indicadores de la transición, cobran para el caso de los entrevistados, una singularidad relevante. En lo que respecta a la composición del hogar, se observan una heterogeneidad de situaciones, que da cuenta del entramado complejo que asumen las relaciones sociales en el medio rural³⁵.

Por un lado, se observa la situación del entrevistado de iniciales **R.P.** de quince años, que aún continúa viviendo en el hogar de origen. Esto, aparece como un elemento poco frecuente al comparar con la composición de los hogares del resto de los jóvenes desvinculados de EMB. En el caso del entrevistado **E.D.** de 19 años si bien se reconoce un cambio en la composición del hogar de origen, aún se encuentra viviendo con un familiar. En el caso de este joven, se observa cómo los problemas en el núcleo familiar materno (hogar de origen), lo llevaron hace más de dos años a migrar desde Sarandí del Yí hacia La Paloma para

³⁴ Cabe señalar, que a diferencia del segundo grupo de jóvenes (los que se desvincularon en EMS), los jóvenes desvinculados en EMB contaban al momento de desvincularse con un tipo oferta de educación media en la localidad en la que podían completar el nivel que estaban cursando. En ese sentido, se profundiza específicamente sobre los mecanismos particulares que según los jóvenes operaron en su proceso de desvinculación educativa.

³⁵ La información que se analiza a continuación se encuentra sintetizada y resumida en la tabla dos, ubicada en el Anexo 1.

pasar a residir con su padre. Mostrando una expresión de los diferentes momentos que componen la transición a la adultez, aparece el caso del joven **V.B.** de 25 años que se encuentra viviendo solo y que además es padre desde hace dos años. La diferencia marcada por el caso de este joven con respecto a los anteriores, se expresa por un lado en la ruptura con el hogar de origen y por otro en la paternidad. Estos dos elementos que como se vio, son componentes característicos de la transición a la adultez, no se manifiestan en todos los jóvenes a la misma edad. Esto puede reconocerse en la situación de la joven **L.O.** de 16 años y su pareja **K.O.** de 19 años, que son padres desde hace aproximadamente un año (momento desde el cual viven juntos)³⁶.

El caso de la joven **H.I.** también es un ejemplo de cómo los elementos que componen la transición a la adultez se manifiestan en la estructura familiar de los jóvenes. Esta joven de 24 años, tiene un hijo de 6 años y se encuentra viviendo en pareja. La diferencia en la composición del hogar de esta joven con respecto a los casos ya mencionados, tiene una fuerte relación con las características que asume el mercado laboral en la localidad. De acuerdo con lo expresado por Moreira (2010), en relación a la estructura del mercado laboral en la región ganadera, que determina que en muchos casos los peones pernocten en las estancias, la pareja de la joven **H.I.** debe permanecer en el lugar de trabajo de lunes a viernes regresando al hogar sólo los fines de semana. Otro caso donde las características del mercado laboral aparecen condicionando la estructura de los hogares de los jóvenes de La Paloma, es el caso del entrevistado **C.B.** de 18 años, que se encuentra viviendo solo, ya que la madre trabaja en una estancia y vuelve al hogar solo algunos fines de semana.

En lo que tiene que ver con la situación laboral de los jóvenes entrevistados, se destaca que todos plantean haber trabajado alguna vez. La entrevistada **L.O.** expresa no encontrarse trabajando a causa de la maternidad reciente, pero en el resto de los casos, los jóvenes son miembros activos del mercado de trabajo. En relación a esto, son una minoría los jóvenes que plantean tener trabajos fijos. En mayor medida, se reconoce el planteo de que trabajan de *changas*³⁷, es decir que se encuentran en condición de sub-empleo. Por otro lado, y en relación a eso, de los jóvenes que plantean tener trabajo fijo, ninguno realiza tareas relacionadas a la producción primaria. Mientras que el joven **E.D.** trabaja en un comercio haciendo atención al público como empleado, **V.B.** montó su propio negocio familiar de venta de comida en el almuerzo con reparto a domicilio. Estas diferentes modalidades de trabajo, que no están relacionadas directamente a la producción primaria, dan cuenta de la multiplicidad de manifestaciones que asume la complejidad del medio rural.

En relación a lo expresado por Moreira (2010), además de los jóvenes que trabajan como peones permanentes en las estancias (como es el caso de la pareja de la joven **H.I.**), el trabajo zafral aparece como elemento que tiene un peso importante en la estructura del mercado laboral al que acceden los jóvenes. En el caso de los tres entrevistados varones que se desvincularon de EMB y que plantean trabajar de *changas*, todos realizan tareas rurales, generalmente asociadas a la producción forestal. De esta manera, el trabajo rural zafral, aparece en el discurso de los jóvenes varones como una opción recurrente a la hora de

³⁶ Cabe destacar que en todos los casos de maternidad y paternidad de los entrevistados, el evento de desvinculación educativa ocurrió antes de la tenencia del hijo.

³⁷ Esta acepción hace referencia a trabajos esporádicos, en general sin aportes jubilatorios o de seguridad social, en los que el rubro de la tarea desempeñada la determina la poca oferta laboral existente.

representar la oferta laboral. En el caso de las entrevistadas como **H.I.** que también trabajan de *changas*, se observa en relación a las expresiones de Vitelli (2003) sobre las diferencias en la oferta laboral por sexo, cómo el trabajo más frecuente al que pueden acceder, es a limpiezas en casas de familia.

De esta manera, se observa una complejidad de un mercado laboral que no sólo trasciende la esfera productiva, sino que también, marca diferencias entre hombres y mujeres. Las diferencias que se observan entre los entrevistados también alcanzan a sus trayectos educativos.

A.2) Su trayecto educativo:

Las particularidades y coincidencias en los trayectos educativos de los jóvenes dan como resultado múltiples situaciones y procesos que se expresan y significan en el discurso representado por los entrevistados. En este sentido, si bien todos los casos contemplados en esta sección del análisis tienen en común que se han desvinculado EMB, no todos alcanzaron el mismo grado. De esta manera, con respecto al evento de desvinculación representado por los entrevistados resalta la situación de que ningún joven se desvinculó en 3° año.

En su mayoría, los jóvenes entrevistados se desvincularon en segundo año de EMB. Según se plantea, en el caso del joven **C.B.** y la joven **H.I.** la desvinculación se produjo en 1° año de EMB, lo que implica no tener ningún año de Educación Media completo.

En relación a Ríos (2014), que plantea que en el trayecto educativo de los jóvenes pueden observarse eventos como la pérdida de cursos (materias a examen) o la repetición, que tienen un peso negativo sobre la permanencia del joven en el sistema educativo, se destaca que todos los jóvenes entrevistados plantean que, durante su pasaje por educación media, sin implicar necesariamente la repetición del año, experimentaron la pérdida de cursos quedando con materias a examen.

En algunos casos como el del entrevistado **E.D.** se reconoce una relación problemática con una materia en particular (en su caso matemática). En otros casos, como el del joven **V.B.** se observan referencias a una mayor cantidad de materias a examen. En el caso de este joven, también aparecen representados en su discurso eventos de riesgo como el ausentismo y la repetición. Mientras que el límite de faltas anual es de alrededor de 25³⁸, el joven plantea la acumulación de más de 60 faltas en un año. En lo que tiene que ver con la experimentación de eventos de repetición, además del caso del joven **V.B.**, se observa que otros jóvenes también plantean haber experimentado eventos de repetición durante su trayecto educativo previo al evento de desvinculación. El joven **C.B.** por ejemplo coincide con el caso de **V.B.** al plantear la experimentación de eventos de repetición durante su pasaje por primaria. En otros casos como el de la joven **H.I.** se expresa que los eventos de repetición se experimentaron solamente en Educación Media.

Los eventos de riesgo aparecen representados por los jóvenes como elementos negativos de su trayecto educativo; en este sentido, más adelante se analizan cómo estos eventos aparecen significados por los jóvenes en su discurso. Como se abordó en el marco teórico, el trayecto educativo, es un proceso dinámico y por tanto pueden observarse diferentes momentos donde se alternan situaciones de vinculación y desvinculación educativa. En este sentido, en el caso de la entrevistada **L.O.** se observa cómo esta no es la

³⁸ Depende de la cantidad de clases dictadas y la cantidad de materias a examen con las que el joven termina el año.

primera vez que se encuentra en situación de desvinculación educativa. La joven, plantea que después de desvincularse de educación media en La Paloma, retomó segundo año de EMB en Blanquillo, aunque un tiempo después volvió a desvincularse del sistema educativo.

En otros casos, como el del joven **R.P.** se observa que, si bien se experimentaron durante su pasaje por Educación Media, eventos de riesgo como materias a examen, no se produjeron previos a su desvinculación educativa actual, eventos de repetición ni en Educación Primaria, ni en Educación Media. La diferencia entre los trayectos educativos de los jóvenes, aparecen representadas en su discurso dando cuenta, no sólo de la forma en que significan su trayecto educativo y específicamente su evento de desvinculación, sino que también permite reconocer cuáles son los factores que son asociados por los jóvenes tanto a su proceso de desvinculación como a su permanencia fuera del sistema educativo.

B) Percepciones sobre el proceso de desvinculación educativa

B.1) Sobre el evento de desvinculación:

Al analizar específicamente cómo los jóvenes contemplan su evento de desvinculación educativa, se observa que las percepciones que se expresan en su discurso, significan el proceso de desvinculación asociado, por un lado, a la relación específica del joven con el sistema educativo, pero por otro lado también aparece percibido como resultado de un proceso más complejo en el que intervienen elementos contextuales y personales. En este sentido, puede reconocerse en el discurso de los entrevistados, cómo se le atribuyen a estos elementos, diferentes grados de responsabilidad sobre el desarrollo de su trayecto educativo. Los subtítulos siguientes pertenecientes a esta sección, abordan específicamente los elementos principales reconocidos por los jóvenes en relación a su trayecto educativo.

B.1.1) Elementos asociados por los jóvenes a su proceso de desvinculación educativa:

B.1.1.1) Las dinámicas educativas:

Lo primero que se destaca al analizar las percepciones que los jóvenes construyen sobre su proceso de desvinculación educativa, es que el trayecto educativo en sí mismo aparece en su discurso como un proceso complejo y multidimensional. De esta manera, si bien todos los trayectos educativos de los jóvenes entrevistados tienen en común la desvinculación, cada joven significa este proceso de maneras diferentes.

En el discurso del joven **V.B.** se expresa, en lo que refiere particularmente a las dinámicas educativas, una relación conflictiva a partir de los problemas para adaptarse a los requerimientos del ejercicio del rol de estudiante. En este sentido, se reconoce cómo el joven plantea que, si bien no fue el determinante de su desvinculación educativa, su relación conflictiva con las dinámicas educativas tuvo una influencia negativa sobre el desarrollo de su trayecto educativo. “...no sé, no me gustaba, no me gusta cumplir horario, así, todo el tiempo, no sé, me siento incómodo. Tipo que siempre tuve una, no sé, algo con el horario que no, no, (Risas)” (**V.B.**) Este problema de adaptación expresado en el discurso del joven, se manifiesta de diferentes maneras. Una de ellas (abordada en secciones anteriores), es la aparición de fenómenos como el ausentismo. Según representa este joven, la gran acumulación de inasistencias que lo lleva a perder el curso no se relaciona a problemas para incorporar los conocimientos sino a la incapacidad de cumplir con las dinámicas establecidas. “Sí, faltas, muchas faltas... porque para hacer las cosas andaba bien, pero era mucha falta, yo

qué sé, faltaba igual 60, sí, sí, aparte, siempre fue así, nos quedábamos a mitad de camino. (Risas)” (V.B.)

En otros casos, se observa que los problemas son originados desde las propias dinámicas educativas. Según plantean los jóvenes entrevistados, dado que la mayoría de los profesores no residen en La Paloma³⁹, en muchas ocasiones quedan cargos docentes libres durante meses, tiempo durante el cual los jóvenes no reciben clase de esa materia, *“O sea, profesores de acá no hay ninguno... Vienen todos de Montevideo, Paysandú, Sarandí del Yi (K.O.)* Esta situación que se suma a la frecuente inasistencia por parte de los docentes⁴⁰, lleva a problemas tanto de rendimiento⁴¹, como de relacionamiento con el centro educativo. En cierta medida, la responsabilidad en los problemas de rendimiento aparece en el discurso de los entrevistados, atribuida a las propias dinámicas del centro educativo. *“Los profesores y eso que vienen del interior, pasaban faltando, nomás...Sí, seguro. Te dejan en banda y después no sabés las cosas. O sea, que si vos faltás, no es nada porque vos vas al mes y te están dando lo mismo.” (K.O.)* En el discurso del joven **R.P.** se observa cómo se expresa un planteo similar al de **K.O.** planteando su inconformidad con el nivel educativo que se imparte en el liceo, comparándolo con primaria. *“parece la escuela, casi lo mismo que la escuela es, cosas así, trabajos comunes y eso. Ta, te enseñan más cosas y todo, pero es casi lo mismo. Yo siempre dije, que acá no, acá no progresa nadie acá. Si los estudios son como la escuela.” (R.P.)* A través de esta cita, puede reconocerse cómo los problemas que aparecen en el trayecto educativo de los jóvenes, que están asociados específicamente a la relación con las dinámicas educativas, tienen un origen recíproco entre las características particulares de la oferta educativa y la forma en que los jóvenes responden a estas particularidades de su entorno.

B.1.1.2) Falta de medios económicos:

Además de los elementos asociados a las dinámicas educativas y en relación a las particularidades del entorno, se reconoce en el discurso de los jóvenes, expresiones que apuntan a factores que no están relacionados directamente con el sistema educativo.

Según se observa en el discurso del joven **R.P.** en referencia al desarrollo del proceso de desvinculación educativa, el entrevistado expresa que elementos ajenos a su voluntad y su relación específica con el sistema educativo, intervienen sobre el desarrollo del proceso de desvinculación. *“No, no es que quería, sino que, yo qué sé, como que estábamos pasando mal y ta, y tuve que ayudar. No me quedaba de otra... Porque mi padrastro solo no iba a poder con la casa y todo.” (R.P.)* De esta manera, el segundo factor que surge al analizar las representaciones de los jóvenes sobre su proceso de desvinculación educativa, es la falta de medios económicos. En este sentido, si bien la oferta educativa en La Paloma es 100% pública y por tanto la asistencia es gratuita, la falta de medios económicos condiciona la capacidad de los jóvenes de sostener la concurrencia al centro educativo.

Los problemas económicos de los hogares de origen, determina en muchos casos la necesidad del ingreso del

³⁹ Esta información fue confirmada por las autoridades del liceo durante el trabajo de campo.

⁴⁰ Según se abordó en secciones anteriores, la poca frecuencia de transporte que conecta a La Paloma con el resto de las localidades cercanas y la capital departamental, genera problemas en el flujo de población que se expresan en este tipo de situaciones.

⁴¹ Esto se relaciona con los datos presentados anteriormente que marcaban un menor rendimiento de los estudiantes en La Paloma que en el resto del Departamento.

joven al mercado laboral. Este es el caso del joven **C.B.**, quien plantea que su desvinculación educativa deriva de la incapacidad de compatibilizar su ingreso al mercado laboral y su permanencia dentro del sistema educativo. Este joven, comenzó a trabajar a los trece años en tareas relacionadas a la producción primaria. Al preguntarle por los motivos que lo llevaron al temprano ingreso al mercado laboral el joven expresa, "*Sí, yo así, cuando salí de la escuela, empecé a trabajar... Y sí, ¿vio?, no nos daba la plata, y para no estar pasando mal.*" (**C.B.**) Al igual que en el discurso de este joven, en el caso del entrevistado **R.P.** se observa cómo el factor económico aparece fuertemente ponderado al contemplar tanto su proceso de desvinculación educativa, como el comienzo de la etapa laboral. Tomando en cuenta el planteo de los entrevistados y en relación a lo expuesto por Moreira (2010) sobre las características que asume el mercado laboral, se reconocen empleos con horarios extendidos, en muchos casos en zonas rurales fuera de la localidad. En este sentido, jóvenes como **C.B.** plantean que la superposición de los horarios de estudio y de trabajo⁴², es un elemento que fue determinante en su proceso de desvinculación educativa. Al ser consultado sobre las razones por las que luego de retomar los estudios para cursar primer año de educación media, y habiendo comenzado a trabajar a los trece años, nuevamente se desvincula del sistema educativo, el joven plantea que, desde su perspectiva, dada la inevitable superposición de horarios entre el liceo y el trabajo y su imposibilidad de dejar de trabajar (dada la falta de medios económicos), tuvo que optar por abandonar los estudios. "*...salí de la escuela y empecé a trabajar, y después volví al liceo... más o menos, a mitad de año, volví a trabajar. Empecé el liceo, y ta, a mitad de año ya salí de vuelta... Seguro, no podía, ¿vio?, que no me daban los horarios.*" (**C.B.**)

B.1.1.3) Estimulación y contención familiar:

Los diferentes elementos asociados por los jóvenes en su discurso al proceso de desvinculación educativa, aparecen en algunos casos relacionados entre sí. En el caso del joven **C.B.** puede observarse cómo la falta de medios económicos incide indirectamente sobre su trayecto educativo, al condicionar otros factores como la capacidad de contención del hogar, que posteriormente aparecerán relacionados a los procesos de desvinculación educativa. Como se abordó anteriormente, dadas las particularidades del mercado laboral en la región, muchos de los puestos implican pernoctar en el lugar de trabajo. En este sentido, motivada por la falta de medios económicos a los que se enfrentaban, la madre del joven **C.B.** cuando este comenzó el liceo, tomó un trabajo de cocinera en una estancia lo que implicó que el joven pasara automáticamente a residir solo, compartiendo con su madre sólo los fines de semana. De esta manera, se aprecia cómo la capacidad de contención en el hogar, puede aparecer asociada por los jóvenes a otros factores (en este caso la falta de medios económicos).

En otros casos como el de la joven **L.O.** puede observarse cómo la estimulación y contención familiar juegan un papel más directo. En lo que respecta a los motivos que la joven asocia en su discurso a su proceso de desvinculación, se observa que los problemas en la relación sentimental con **K.O.** quien en ese momento

⁴² Dada las limitaciones en la oferta educativa en la localidad que se plantearon anteriormente, los jóvenes sólo tienen un horario en el cual poder cursar los estudios. Del mismo modo y en referencia a lo planteado por Moreira (2010), las características que asume el mercado laboral en la región ganadera, presentan una modalidad que tiende a superponerse con el ejercicio de otros roles sociales, en este caso el de estudiante.

era su compañero de clase y que en la actualidad es su pareja y padre de su hijo, la llevan a desvincularse del sistema educativo con el objetivo de no seguir compartiendo el espacio de clase con el que en ese momento había dejado de ser su pareja. *“No sé, el amor (Risas)... Él iba y no quería ir... Sí, porque hubo un tiempo que nos tocó en el mismo salón.”* (L.O.) Si se analizan estas afirmaciones, puede reconocerse que en relación a los problemas que una joven de 13 años pueda tener con su pareja y los efectos que esto pueda traer sobre su desempeño educativo, el rol del hogar juega un papel central, tanto en la contención emocional de la joven, como en la estimulación y guía en su trayecto educativo y la relación con sus pares.

Otra forma en que el relacionamiento con los pares y el rol del hogar aparecen representados en el discurso de los jóvenes como elementos asociados a problemas experimentados durante su trayecto educativo, se observa en el caso del joven E.D. que en un pasaje de su entrevista expresa, *“No sé si no me gustaba, pero tal vez que como me juntaba con otros chiquilines que tampoco hacían nada, y yo qué sé, y nos juntábamos a hacer un trabajo y ninguno hacíamos nada. Entonces, yo solo, ¿qué?, yo qué sé. Pero a veces estudiaba para algún escrito o algo y ta, y me sacaba alto.”*(E.D.) De esta manera, se reconoce a partir de esta cita, por un lado cómo desde la perspectiva de los jóvenes, el relacionamiento con los pares juega un papel importante en el resultado de la interacción del joven con el sistema educativo y por otro lado, cómo el rol tanto de estimulación como de contención que desarrolla la familia, juega un papel (a veces no reconocido por los jóvenes) central en la capacidad de adaptarse a las imposiciones de las dinámicas educativas.

B.1.2) Naturalización vs superación:

Como plantea Gamboa (2014), la representación del fracaso educativo que los jóvenes pueden construir en torno a su trayecto, tanto en relación a su desvinculación educativa como los eventos de riesgo que ocurrieron antes de ella, puede desembocar en la naturalización de su situación dificultando las posibilidades de reinsertarse en el sistema educativo. En relación a esto, se observan diferencias en la forma en que los jóvenes representan su relación con las dinámicas educativas en Educación Primaria y Educación Media reconociendo en cada nivel, diferentes grados de responsabilidad sobre el desarrollo de su trayecto educativo. En este sentido, el entrevistado V.B. expresa, *“En la escuela me fue bastante bien, salvo tercero, que repetí, porque, no sé, no sé qué pasó que repetí... primero de liceo me tranquilé... Tipo que siempre tuve...algo con el horario que no, no, (Risas). No, en la escuela sí, porque me obligaban... Sí mi abuela, sí. Era estricta, sí, mi abuela sí.”* (V.B.) Puede observarse a través de esta cita, cómo al contemplar el pasaje por primaria, al joven por un lado le resulta más difícil dimensionar los factores asociados al desarrollo del trayecto educativo, y por otro, resalta cómo la responsabilidad de su continuidad en el sistema educativo es depositada enteramente sobre los referentes adultos. Cuando el joven describe su transcurso por educación media, se reconoce por un lado una diferencia en principio por el origen de un conflicto con las dinámicas impuestas (cumplir horario, realizar las tareas domiciliarias, etc) y, por otro lado, como plantea el joven, en esta etapa él toma control (por lo menos parcial) de su continuidad en el sistema educativo, decidiendo en ocasiones no cumplir con las expectativas de comportamiento establecidas al dejar de asistir al centro educativo.

Las vivencias experimentadas por los jóvenes durante su permanencia fuera del sistema educativo, juegan un

papel central en relación a la superación de la situación de desvinculación educativa. En este sentido, resalta al analizar su discurso, que si bien cada uno significa su relación con el sistema educativo de forma particular, todos los jóvenes expresan haberse cuestionado en algún momento la posibilidad de reinsertarse en el sistema educativo.

B.2) Sobre el valor de la educación en el discurso de los jóvenes y su permanencia fuera del sistema educativo:

En primer lugar, este conjunto de jóvenes tiene la particularidad de haberse desvinculado del sistema educativo a pesar de tener un tipo de oferta en la localidad que le permitía completar EMB. Como se abordó anteriormente, el dinamismo que implica el trayecto educativo, lleva a los jóvenes a cambiar la forma en que evalúan y se relacionan con la Educación. En este sentido, se analizan a continuación los elementos representados por los jóvenes en relación particularmente a su permanencia fuera del sistema educativo.

B.2.1) Ruptura generacional:

La transición a la adultez, aparece como un elemento que interviene tanto en la desvinculación educativa de los jóvenes, como en su permanencia fuera del sistema educativo. En este sentido, la representación de los jóvenes sobre el proceso de transición se relaciona con lo expresado en Margulis (2003), sobre el fin de la moratoria social en el pasaje a la adultez y su relevancia en el trayecto educativo de los jóvenes.

En relación a la forma en que los jóvenes representan ese cambio, se observa que al cuestionarse sobre las posibilidades de reinsertarse en el sistema educativo en el nivel del cual se habían desvinculado, la diferencia de edad con los jóvenes que en este momento se encuentran cursando el nivel en el que los entrevistados se desvincularon, aparece como un elemento negativo que los empuja a permanecer fuera el sistema educativo. En este sentido, el joven **E.D.** expresa, *"La diferencia de edad con los gurises, sí, porque, en Segundo tienen catorce, trece."* (**E.D.**) De esta manera, en relación al tiempo que transcurrió desde la experimentación del evento de desvinculación, se reconocen expresiones en el discurso de los jóvenes que evidencian la acumulación de experiencias de vida que, en algunos casos, marcan una fuerte evolución de los elementos que componen la transición a la adultez. En relación a esto, la joven **H.I.** expresa que su maternidad es un condicionante de su permanencia fuera del sistema educativo. *"También me da un poco él, yo qué sé, ahora... está más grande y todo, pero igual."* (**H.I.**) Al igual que esta joven, la entrevistada **L.O.** fue madre luego de su desvinculación, marcando una diferencia importante entre las condicionantes a las que se enfrentan las jóvenes al momento de replantearse la posibilidad de reinsertarse en el sistema educativo. En este sentido, las dos jóvenes coinciden en que las responsabilidades derivadas de la maternidad tienden a contraponerse al ejercicio del rol de estudiante.

De esta manera, el proceso acumulado de experiencias que evidencian los jóvenes en su discurso, al representar el tiempo transcurrido desde su desvinculación educativa, muestra que existen diferencias cuando conceptualizan, por un lado, el conjunto de motivos que intervinieron en su evento de desvinculación y por otro, la situación que lo condiciona en la actualidad a seguir fuera del sistema educativo. En este sentido, el avance en el proceso de transición a la adultez que es reflejado por los jóvenes en su discurso, aparece como un elemento que condiciona incluso las expectativas que los jóvenes tienen de la Educación y

por tanto la estructura de la demanda educativa. Además de cómo la diferencia de edad reconocida por los jóvenes en relación a los que cursan por primera vez el nivel en que ellos se desvincularon condiciona las características de la demanda educativa, la situación actual de los jóvenes en relación a la transición a la adultez, aparece como un elemento que condiciona tanto las posibilidades de reinserirse en el sistema educativo, como las propias expectativas que los jóvenes construyen en relación a la Educación y su demanda educativa.

B.2.2) La educación en los proyectos de vida de los entrevistados. Posición social, mercado laboral y dinamismo.

Como se planteó, la demanda educativa tiene una fuerte relación con el valor que los jóvenes le atribuyen a la Educación. En este sentido, al analizar el discurso de los jóvenes, se observa cómo el valor que se le otorga a la educación tiene una fuerte relación con las posibilidades de movilidad dentro de estructura social. En el marco teórico, se abordó cómo la Educación puede asumir un valor particular en las diferentes etapas de la vida. En este sentido, si bien Margulis (2003) plantea que a nivel histórico la educación ha sido asociada particularmente a la juventud y su preparación para la adultez, Freire (2006) observa la importancia que tiene no sólo durante la niñez o la juventud, sino en todo el trayecto de vida. De esta manera, en el discurso de los jóvenes, se observan diferentes representaciones sobre el valor que la educación toma en relación a su trayecto de vida.

Desde la *teoría de la acción* de Parsons, puede pensarse en que cada joven representa un sistema de acción, que desde un punto de vista estratégico y en relación a la posibilidad de mejorar su posición relativa dentro de la estructura social, conceptualiza a la educación como un elemento que le puede brindar herramientas útiles. En este sentido, la relación existente entre la posición social y el mercado laboral y a su vez, entre el mercado laboral y la educación, marca una relación indirecta entre la educación y la posición social, donde el valor de la educación reside en la posibilidad de mejorar la inserción laboral y así, por consecuencia, mejorar la posición social ocupada. En relación a este planteo, el joven **K.O.** al representar la posibilidad de reinserirse en el sistema educativo expresa, "*Seguro, algún curso o algo, ahí sí... Una cosa más para el trabajo, así, para ascender más para arriba.*" (**K.O.**) De esta manera, las representaciones construidas por los jóvenes sobre la posibilidad de retomar el vínculo con el sistema educativo, aparecen atravesadas, por un lado, por los intereses particulares que motivan a los jóvenes y por el otro, por las posibilidades concretas que reconocen de concretar sus expectativas. En este sentido, al analizar cómo los jóvenes representan su demanda educativa, se destaca que los cursos técnicos orientados hacia inserción laboral⁴³ son una de las referencias más recurrentes.

En relación a la diversidad manifiesta en la estructura de la demanda educativa representada por los jóvenes en su discurso, se reconocen expresiones que plantean intereses que difieren de lo estrictamente relacionado al medio rural, siendo ejemplo de cómo el concepto de *Nueva Ruralidad* descrito en el marco teórico, acierta al pensar que la complejidad de *Lo Rural* trasciende en muchos sentidos, los límites de las relaciones

⁴³ En este punto, cabe destacar la imposibilidad de acceder a cursos técnicos dictados en La Paloma ya sea dentro de la educación formal o no formal.

que se estructuran en torno a la producción primaria. De esta manera, el joven **R.P.** expresa en su discurso un variado espectro de intereses, *"Llegar a ser ingeniero de sistemas estaría bueno... teníamos pensado irnos con Matías y eso, algún día, no sé, a Montevideo, a ver a que nos ayudaran, ¿viste?, con la música, porque nos encanta."* (**R.P.**) Esta cita representa, por un lado, un ejemplo de la complejidad que expresan las juventudes rurales en relación a sus intereses y por otro, marca una situación de desvinculación educativa que como plantean Elder, Kirkpatrick, & Crosnoe (2004), no es estática y rígida, sino dinámica, expresado en la posibilidad de revertir la situación de desvinculación retomando el vínculo con el sistema educativo.

Se planteó en capítulos anteriores, que la forma en que los jóvenes representan su trayecto educativo, experimenta cambios con el paso del tiempo. De la misma manera, en el discurso del entrevistado **E.D.** se aprecia cómo el mismo joven reconoce este dinamismo, expresado en la forma en que representa el valor de la educación en relación a sus proyectos de vida. En este sentido, el joven expresa, *"Porque yo en ese momento, ¿qué tenía?, catorce años... yo en ese momento pensaba viste, decía ta, me consigo un trabajo y después junto plata y me compro una casa, un auto, porque era así, me acuerdo clarito. Y ta, y la veía fácil, pero no es así, hay que estudiar... Ese era mi proyecto, pero después que crecí, que fui creciendo, que me fui dando cuenta, no es así... y te dicen que después, cuando seas grande, te vas a dar cuenta y es verdad. En el momento no te das cuenta, es así."* (**E.D.**) Se observan en el discurso de este joven, expresiones que hacen referencia tanto al cambio en su forma de valorizar la educación con el paso del tiempo, como al papel que la familia del joven juega en relación a su situación de desvinculación educativa.

B.2.3) Las alternativas manejadas:

Como se planteó anteriormente, la demanda educativa surge de la relación entre las expectativas de los jóvenes y las posibilidades concretas que estos reconocen de concretar sus objetivos. En relación a las características particulares de La Paloma, se destaca la representación de los jóvenes que evidencia la falta de estímulo y oportunidades con las que cuentan en la localidad. En este sentido, el joven **E.P.** expresa, *"Porque no hay, casi nunca hay trabajo ni nada de eso, ¿viste?, no hay estudios, nada. Porque el estudio, tenés que estudiar hasta cuarto acá y tenés que irte sí o sí, si querés hacer algo"* (**R.P.**) La falta de oportunidades a nivel educativo, relacionada a la poca exigencia del mercado laboral en relación a la instrucción de los trabajadores, da como resultado un bajo estímulo del contexto para que los jóvenes retomen el vínculo con el sistema educativo. A pesar de esta situación, se reconocen en el discurso de los jóvenes, referencias a diferentes alternativas que les permitirían en un futuro retomar los estudios. Si bien en algunos casos la posibilidad de reinsertarse en el sistema educativo se figura como una posibilidad lejana, en casos como el del joven **E.D.** se representan como un objetivo a corto plazo. *"...terminar el liceo, yo lo voy a terminar, si yo estoy a tiempo, ya sé que lo voy a hacer. Ya tengo toda la idea,"* (**E.D.**)

En el caso de las jóvenes **H.I.** y **L.O.**, se observa que las dificultades que conlleva la maternidad, inciden negativamente (según ellas representan), tanto en sus posibilidades de reinsertarse en el sistema educativo, como en las posibilidades de conseguir empleo. Frente a esta situación que es determinada por la imposibilidad de dedicar horarios extendidos diariamente a otro rol que no sea la maternidad, las jóvenes expresan que la única forma de retomar el vínculo con el sistema educativo es acceder a una oferta que

contemple sus condicionantes. En este sentido, aparece en el discurso de los jóvenes la representación de que alguno de los planes semipresenciales que se dictan en otras localidades rurales del mismo departamento, podrían ser una buena alternativa. Los planes semipresenciales, también aparecen en el discurso de otros jóvenes cuando representan alternativas a la superposición de los horarios del liceo de La Paloma y el horario de la mayoría de los trabajos existentes en la localidad. En el caso del joven **E.D.** se hace referencia tanto a los planes semipresenciales como nocturnos existentes en otra localidad rural cercana. Según plantea el joven, la edad mínima de ingreso al plan representa un inconveniente, *"Iba a Sarandí a anotarme, hace dos años que estoy yendo y no, para el nocturno, y no me llaman, dice que tengo que ser mayor de veintiún años."* (**E.D.**) De esta manera, la edad aparece asociada fuertemente a la diferenciación generacional y es representada por los jóvenes como un elemento que juega un papel importante en las alternativas de reinserción reconocidas.

Refiriéndose a las diferencias que existen en las alternativas representadas por hombres y mujeres y en relación al estímulo que el mercado laboral puede ejercer en el trayecto educativo, resaltan las expresiones referentes al Ejército Nacional como un elemento que puede tener una influencia positiva en el trayecto educativo de los jóvenes. Si bien no existen dependencias del Ejército en La Paloma⁴⁴, en el caso del entrevistado **V.B.** el Ejército representó la posibilidad de acceder a un trabajo fijo mensual con el cual pudo sustentar la migración⁴⁵ que realizó durante tres años a Montevideo. En el caso del entrevistado **E.D.** se hace referencia a cómo el Ejército, además de constituir (en caso de realizar una migración), la posibilidad de tener una inserción laboral estable, puede representar un factor que estimule al joven a retomar el vínculo con el sistema educativo. En este sentido expresa, *"Y me voy a meter al cuartel, de vuelta nuevamente, Durazno como estaba, y viste que el cuartel te da posibilidad de estudiar... y por el mismo sueldo, también y todas las oportunidades, los beneficios que te dan...solicitás, mandás una carta para estudiar y siempre te dejan estudiar...Yo quedé en Segundo y ta, y pienso terminar todo."* (**E.D.**)

Según se representa en esta cita, las posibilidades de acenso que ofrece el Ejército para aquellos que logren alcanzar cierto nivel educativo, es un ejemplo de cómo el mercado laboral puede estimular la reinserción y la continuidad de los jóvenes en el sistema educativo. *"...vos si estudiás Psicología, Veterinaria o algo de eso, podés trabajar en el cuartel. Por ejemplo, un veterinario va al cuartel y le dan el rango de alférez, que son cinco rangos más del común. Ya es oficial, oficial, ¿viste? Y ta, lo mismo un psicólogo."* (**E.D.**)

Como factor negativo de esta alternativa, aparecen representados por los jóvenes dos elementos centrales. El primero, hace referencia a la necesidad de migrar a otra localidad para poder integrarse al Ejército. En el caso del joven **V.B.** esto dificultaría la fluidez de la relación con su hijo que seguiría residiendo con la madre en La Paloma. El segundo elemento, hace referencia a los problemas de relacionamiento y la falta de libertades a las que se exponen los jóvenes al ingresar al Ejército. *"Y me fui para lo primero que agarré porque quería dejar... no tenía mucha libertad en el cuartel."* (**V.B.**) También en relación a esto, el joven **E.D.** plantea, *"viste que en el cuartel, a veces vos hacés algunos cursos y algo y te empiezan a insultar y*

⁴⁴ Lo cual implica que para enlistarse se debe migrar por lo menos a la capital departamental.

⁴⁵ Este joven estuvo en un cuartel de Montevideo y tiene un hermano en el batallón de Durazno.

todas esas cosas, y yo soy medio calentón" (E.D.) De esta manera, se observa en el discurso de los jóvenes que los elementos positivos que puede representar el Ejército como alternativa, se ven significativamente opacados por otros factores negativos que en el caso de ambos entrevistados, los llevó a retirarse de la fuerza. Por otro lado, la particularidad de que esta alternativa de ingresar al ejército no haya sido planteada por ninguna de las jóvenes entrevistadas, marca una diferencia en las posibilidades representadas por hombres y mujeres.

En el discurso de las jóvenes, aparecen fuertemente marcadas tanto la intención de cursar educación media en una modalidad que le permita integrar sus diferentes responsabilidades (laboral, maternal, estudiantil), como el planteo de la necesidad de que este tipo de oferta educativa exista también en la localidad. Este planteo es compartido también por jóvenes varones y es retomado más adelante en esta investigación al centrarse específicamente en el análisis de los jóvenes desvinculados de EMS.

Sobre los desvinculados en EMS

A) Composición del hogar, Migración y Trayecto Educativo.

El conjunto de jóvenes entrevistados que lograron superar EMB y cursar EMS en La Paloma, presentan en su trayecto educativo, particularidades que ameritan realizar un análisis diferenciado del que se realizó con los jóvenes desvinculados de EMB.

Como se abordó anteriormente, la oferta educativa en La Paloma tiene la particularidad de que en Educación Media sólo existe oferta educativa hasta cuarto grado (1° año de EMS). Esto, determina que los jóvenes que pretendan culminar educación media, deban continuar los estudios en otra localidad. Dadas la magnitud de las distancias referidas y el poco servicio de transporte existente, desde la perspectiva de los jóvenes, no es posible sostener la concurrencia a educación media en otra localidad y continuar viviendo permanentemente en La Paloma. De esta manera, los jóvenes que quieren continuar estudiando luego de culminar 1° año de EMS, se enfrentan a una necesaria migración. En lo que respecta específicamente a la composición de los hogares de los jóvenes, se observa que la migración implica la ruptura con el hogar de origen, ya que en todos los casos el joven se traslada solo a otra localidad, ya sea a vivir en una pensión estudiantil o con algún familiar o persona cercana que lo acoge.

De esta manera, la composición del hogar de los jóvenes que se desvincularon de EMS, aparece condicionada por la migración. Dado que esta investigación se realiza con jóvenes que residen en La Paloma, se destaca la particularidad de que mientras que algunos de los jóvenes que migraron a otras localidades para continuar estudiando, al retornar a La Paloma volvieron a residir con el hogar de origen, otros jóvenes mantuvieron su independencia y continúan viviendo solos.

El caso de la entrevistada **G.J.** constituye un ejemplo de cómo el proceso de independencia que se experimenta con la migración, determina una ruptura con el hogar de origen que se mantiene incluso luego de retornar a la localidad. En el caso del joven **N.C.** se observa que luego de retornar a la localidad, dada su situación de subempleo⁴⁶, decidió regresar a residir con sus padres.

⁴⁶ Según expresa el joven, debido a que no puede conseguir un trabajo mensual fijo, se encuentra realizando *changas*.

En lo que tiene que ver con la migración de los jóvenes, se destacan como destinos más frecuentes, Blanquillo (que es la localidad más cercana), Ciudad de Durazno (que es la capital departamental) y Montevideo (la capital del país). En este sentido, se observan diferencias no sólo en el lapso de tiempo que cada joven reside fuera de la localidad, sino también en el tipo de oferta educativa en el que se reintegran para continuar Educación Media. De esta manera, las experiencias que cada joven acumula en su trayecto de vida, se expresan en las diferencias que se observan en la representación de los discursos de los jóvenes en relación a su proceso de desvinculación educativa.

En lo que hace específicamente al trayecto educativo, se observa que, en algunos casos, los jóvenes luego de migrar, continúan estudiando en el otro subsistema que ofrece educación media (CETP)⁴⁷. En este sentido, mientras que algunos optaron por cursos que estaban relacionados con el medio rural y la producción primaria, otros orientaron su formación hacia otras áreas del conocimiento. Este es el caso del joven **N.C.**, el cual al migrar a la capital departamental (ciudad de Durazno), continuó cursando Educación Media en un programa de UTU que apuntaba a la formación de técnicos en informática⁴⁸. En casos como el de la joven **G.J.** se observa cómo pesar de realizar un curso técnico orientado específicamente a la producción primaria, su inserción laboral en la actualidad tiene lugar en un rubro que no está directamente relacionado a lo productivo. En el caso específico de esta joven, su trabajo tiene un carácter administrativo y se desarrolla dentro del poder judicial (con sede en La Paloma). Se destaca que, para el caso de todas las jóvenes entrevistadas, ninguna trabaja en un área relacionada a la producción primaria. El rubro más habitual representado por el caso de las jóvenes **D.A.**, **S.M.**, **C.E.** y **F.Q.**, está relacionado al sector de comercio, destacándose la atención al público como una tarea habitual. El caso de la joven **F.Q.** es particular, ya que, si bien no tiene educación media completa, sí culminó un curso de técnico farmacéutico que le permitió estar trabajando en la actualidad en la atención del mostrador de la única farmacia (fuera de la policlínica) que hay en la localidad. Marcando la distinción con el caso de los otros jóvenes, resalta la situación de la joven **A.P.** de 16 años, que cursó hasta primer año de EMS en La Paloma y que según plantea, nunca ha trabajado. En este sentido, cabe destacar que la desvinculación educativa de esta joven que sigue residiendo en el hogar de origen, corresponde a un caso de desvinculación reciente, ya que, al momento de la entrevista, la joven era el primer año que se encontraba desvinculada de EMS.

B) Representaciones sobre el proceso de desvinculación educativa:

B.1) Sobre el evento de desvinculación y la migración:

Como se planteó anteriormente, el trayecto educativo de los jóvenes que cursan EMS en La Paloma, está marcado por la falta de oferta educativa de 2° y 3° año de EMS⁴⁹ existente en la localidad. En este sentido, como se aborda a continuación, el proceso de desvinculación educativa de los jóvenes que cursan EMS en

⁴⁷ Se debe recordar, que la oferta educativa de CEIP solo alcanza a EMB y que por lo tanto para EMS, sólo el CES y el CETP-UTU cuentan con oferta educativa.

⁴⁸ Este tipo de cursos de CETP-UTU, apuntan a la formación tanto en lo que refiere a los conocimientos específicos del área técnica en la que se enfoca el curso, como a los conocimientos generales que le dan valor de bachillerato. Esto implica que además de las materias correspondientes al año de educación media equivalente, se dicten talleres orientados específicamente hacia el tema de interés.

⁴⁹ Como se vio en capítulos anteriores, el liceo de La Paloma tiene oferta educativa equivalente a EMB (1° a 3°) y sólo el primer año de EMS (4° año de Educación Media).

La Paloma, según representan en su discurso, aparece condicionado por la falta de oferta educativa que en algunos casos determina la migración a otra localidad para poder continuar estudiando y en otros, desemboca directamente en el evento de desvinculación educativa. A continuación, se abordan los elementos principales reconocidos por los jóvenes en su discurso.

B.1.1) Motivación, Adaptación y Composición del Hogar:

Dado que los jóvenes que terminen primer año de EMS en La Paloma y quieran continuar estudiando deben necesariamente migrar a otra localidad, este elemento aparece como uno de los factores que según representan los jóvenes en su discurso, está más fuertemente asociado a su proceso de desvinculación educativa. En este sentido, el caso de la entrevistada **A.P.** es un ejemplo de cómo frente a la necesidad de migrar a otra localidad el joven opta por desvincularse del sistema educativo. De esta manera, dado que luego de culminar 1° de EMS, la joven debía migrar a otra localidad para continuar estudiando, toma la decisión de desvincularse del sistema educativo. A pesar de esto, al igual que en el caso de los otros entrevistados, la migración aparece asociada a diferentes elementos que en conjunto determinan la desvinculación educativa.

En relación a esto, la joven expresa, *"...siempre dije que iba a abandonar el estudio... No me gustaba el liceo. (Risas)... Estaba muchas horas adentro y todas esas cosas, no me gustó nunca."* (**A.P.**) De esta manera, en el caso de esta joven, la falta de motivación que expresa en su discurso, se combina con los elementos negativos de la migración desembocando en la desvinculación educativa. Frente a la idea de la migración, la joven plantea que eventualmente se cuestionó la posibilidad de continuar los estudios en una escuela agraria ubicada cerca de la capital del departamento. Esta joven, al igual que la joven **G.J.** plantea que dadas las disposiciones que rigen a los planes de las escuelas agrarias, no le fue posible acceder al régimen de internado⁵⁰. Dado que para poder hacer uso de este beneficio (además de la evaluación socioeconómica), los jóvenes deben comenzar EMS desde el primer nivel, las jóvenes **A.P.** y **G.J.** no podían revalidar el año de EMS que ya tenían aprobado y acceder al hogar estudiantil. En el caso de la joven **A.P.** esto, combinado con los elementos ya mencionados, desembocó en su desvinculación. En el caso de la joven **G.P.** se observa que optó por cursar quinto año de educación media en la escuela agraria, pero sin acceder al hogar estudiantil. Esto, generó que tuviera que pasar de vivir con sus padres, a vivir en una pensión estudiantil en la ciudad de Durazno, sin los compañeros de su clase que sí acceden al hogar, y asumiendo el costo económico que deriva del alquiler y la subsistencia. Según plantea la joven, la ruptura con su hogar de origen, producida a partir de su migración, es un elemento que tiene un peso importante en su proceso de desvinculación educativa. En este sentido expresa, *"Sí, yo en Durazno extrañé muchísimo... Era que estás solo... solo en una pensión... lo que yo quería era estar en el campo, ayudando a mi padre"* (**G.J.**) También en los planteos de la joven **D.A.** se hace referencia a la importancia que la ruptura familiar tiene para los jóvenes al representar la migración, *"Sí, yo siento eso, de no dejar, no despegarme de mi familia, ese es mi miedo."* (**D.A.**)

⁵⁰ Cuando los jóvenes acceden a esta modalidad, pueden pernoctar en el hogar estudiantil dispuesto en el propio centro educativo de lunes a viernes y retornar al hogar sólo los fines de semana.

De esta manera, se observa en el discurso de los jóvenes, el planteo de que en los casos donde en el trayecto educativo se produce la migración del joven para continuar EMS, la relación con el núcleo familiar juega un papel central en la permanencia del joven en el sistema educativo. Este planteo, aparece asociado por los jóvenes a la capacidad de adaptación a un nuevo contexto. En este sentido, la joven **F.Q.** plantea "*...me fui a hacer quinto Biológico, pero no me adapté al liceo de Durazno y ta, y abandoné... no me gustaba el ambiente de Durazno, era muy diferente a lo que estábamos acostumbrados acá... Durazno es muy clasista y esas cosas, y ta, no me adapté.*" (**F.Q.**) Puede reconocerse en el discurso de esta joven, que la capacidad de adaptación a la nueva situación a la que se enfrentan los jóvenes al migrar a otra localidad, es un elemento que tiene un papel importante en el desarrollo del trayecto educativo.

B.1.2) Dinámicas Educativas y Exigencia:

En el discurso de algunos jóvenes, se observa cómo se atribuyen a elementos específicos de la relación con el sistema educativo, el desarrollo de su proceso de desvinculación. En el discurso de la joven **C.E.** además de la responsabilidad atribuida a sus problemas de salud, se destaca el planteo sobre la incapacidad del sistema educativo de adaptarse a las necesidades específicas de los jóvenes, como un elemento que aparece relacionado al proceso de desvinculación educativa. "*hice hasta 4to, no lo terminé, pero no terminé porque yo tenía epilepsia, entonces, me trancaron el estudio, cuando me vino una de las últimas ataques, no pude dar unas pruebas, ¿viste?, pruebas finales esas, y ta, y después... fui a hablar para hacer libre y ta, me hicieron un mundo de cosas... que tenía que hacer una carta al consejo de educación.*" (**C.E.**) Se observa en las expresiones de esta joven, que la disposición de las dinámicas educativas aparece reflejada como un factor problemático que combinado con otros elementos (en este caso los problemas de salud) puede desembocar en la desvinculación educativa. Otro elemento que desde la perspectiva de los jóvenes se relaciona con su trayecto educativo y tiene origen en su relación específica con las dinámicas educativas, apunta a los cambios que observan al pasar de estudiar en el liceo de La Paloma a otra localidad.

Se planteó en capítulos anteriores, que los jóvenes desvinculados de EMB percibían problemas en el contenido y dinámicas de enseñanza en el liceo de La Paloma. En este sentido, los jóvenes desvinculados de EMS, además de coincidir con el planteo de los otros jóvenes, plantean que reconocen diferencias entre los contenidos y métodos de enseñanza del liceo de La Paloma y los otros centros educativos donde continuaron Educación Media luego de migrar. En relación a esto, la joven **S.M.** plantea que en su migración desde La Paloma a la Ciudad de Treinta y Tres⁵¹, reconoció diferencias significativas entre la exigencia de ambos liceos. "*Sí, o sea, había más, o sea, capaz que en todos lados hay exigencias, pero allá era todo perfecto, e inglés, por ejemplo, era muy bravo. (Risas) O sea, en el liceo estaba todo bien, o sea, iba y eso, pero como que las materias, algunas ya me empezaron a costar mucho y ya...*" (**S.M.**) En casos como el de la entrevistada **D.A.** donde la migración se produce a Blanquillo (la ciudad más cercana y uno de los destinos más comúnmente elegido por los jóvenes al migrar), también se observan expresiones que plantean que el nivel educativo en La Paloma es menor. "*El nivel de aprendizaje, el de Blanquillo es muchísimo mejor que*

⁵¹ Si bien el destino elegido no es el más común entre los jóvenes de la localidad, según plantea la joven, la oferta de personas cercanas a su familia que le ofrecieron alojamiento motivó su decisión.

el de acá... En el nivel de estudios, lo notás... Sí, acá vos no hacías un deber y bueno, ta, me lo traés dentro de dos días, cuando tenía la materia allá, no, iba sin el deber y ya te estaban complicando. Y creo que es normal que te exijan.” (D.A.) De esta manera, se observa que, desde la perspectiva de los jóvenes entrevistados, los problemas de las dinámicas educativas en el liceo de La Paloma que desembocan en un mal rendimiento de los estudiantes, generan que, al migrar, los jóvenes tengan dificultades para cumplir con las nuevas exigencias que se le imponen según las dinámicas del nuevo centro educativo. En la mayoría de los casos, estos elementos aparecen representados como factores asociados, pero no determinantes del proceso de desvinculación. En este sentido, en las representaciones de los entrevistados, estos elementos aparecen asociados a la relación del joven tanto con su familia como con sus pares. En la sección anterior se planteó que la joven D.A. expresaba en su discurso, la importancia de no perder el vínculo con su familia a partir de la migración. En este sentido, la relación del joven con las dinámicas educativas, aparecen como elementos que se combinan con los otros factores, teniendo un peso importante en cómo los jóvenes representan su adaptación a la nueva situación luego de migrar desde La Paloma a otra localidad para continuar estudiando.

B.1.3) Medios económicos, Mercado Laboral e Independencia:

Como se abordó en capítulos anteriores, los jóvenes representan que la falta de medios económicos, es un elemento que juega un papel importante en el comienzo de su etapa laboral. De esta manera, la superposición de los horarios de los trabajos a los que pueden acceder, con el horario (único) en el que se dictan las clases del liceo, desembocaba en la desvinculación educativa. Haciendo referencia a las características que asume el mercado laboral en la localidad y en relación a la diferencia de los trabajos a los que hombres y mujeres pueden acceder, la joven S.M. expresa, *“acá, alrededor, o sea, los hombres se tienen que ir a una estancia, por ejemplo, tengo un hermano que trabaja en una herrería acá, que consiguió en una herrería, pero el resto, sí, están en campaña, porque no hay... Y las mujeres también, o sea, si no trabajan de niñera o en un almacén, no hay mucha cosa tampoco.”* (S.M.) En esta cita, se observa cómo la entrevistada representa desde su perspectiva, las diferencias de género en la distribución y tipo de empleo que resaltaba Vitelli (2003) y también se reconoce un planteo sobre la limitada oferta laboral existente en la localidad.

En relación a la superposición del rol laboral y estudiantil, que aparece representada en el discurso de los jóvenes como un factor que influye negativamente en la permanencia dentro del sistema educativo, se observa que las razones que llevan a los jóvenes a comenzar a trabajar no siempre están relacionadas con la falta de medios económicos⁵². En este sentido, la joven G.J. expresa que su desvinculación educativa al igual que la de otros jóvenes se desarrolla a partir de la imposibilidad de compatibilizar el rol laboral y estudiantil, pero a diferencia de otras situaciones donde los jóvenes se ven obligados a comenzar a trabajar, debido a la falta de medios económicos, según ella representa en su discurso, el comienzo de su etapa laboral, está relacionado a otros elementos. *“Sí, no, e independizarme, yo quería trabajar, claro, venía los fin*

⁵² Debe considerarse en este sentido que si bien la falta de medios económicos es determinante en el comienzo de la etapa laboral de los jóvenes, no todos los jóvenes comienzan a trabajar debido a la falta de medios económicos.

de semana acá, trabajaba un poco, ganaba unos pesos y no, lo que yo quería era ponerme a hacer algo... que no me daban los horarios, conseguir un trabajo allá y poder seguir ahí... ningún compañero podía... pero la diferencia, yo quería tener lo mío y no quería esperar, porque podía haber seguido estudiando y tener una carrera, pero ta.” (G.J.) El caso de esta joven, es un ejemplo de cómo el mercado laboral se relaciona al proceso de desvinculación educativa sin la interacción de la falta de medios económicos.

En relación a las particularidades que caracterizan a los jóvenes desvinculados de EMS, se observa que la falta de medios económicos que le permitan al joven sostener una migración efectiva, determina en muchos casos la desvinculación educativa. En este sentido, el joven **N.C.** plantea que dada su incapacidad (y la de su hogar) de solventar los costos económicos derivados del proceso de migración que los jóvenes de La Paloma deben desarrollar para poder continuar estudiando en EMS, al momento de perder el apoyo económico y de hospedaje que recibía por motivo de una beca de fondos públicos, se vio obligado a desvincularse del sistema educativo. *“Yo estuve tres años estudiando en Durazno, pero tipo tuve que dejar porque... me daban alojamiento, pero después se complicó el tema del alojamiento y eso... y tenía una beca y me la sacaron, ahí, se me complicó los estudios...” (N.C.)* En este sentido, se reconoce en las expresiones de este joven, el planteo de que si bien la oferta educativa es gratuita, existen costos derivados del ejercicio del rol de estudiante que en casos como el de este joven, no pueden ser afrontados sin ayuda externa. *“y aparte, ya tenía más de 18 años y ya no podía entrar en el hogar estudiantil. Y tendría que haber pagado, nomás, algo, alguna pensión... En ese momento no se podía” (N.C.)* De esta manera, se observa que la falta de medios económicos, condiciona el trayecto educativo de los jóvenes de manera indirecta a través de diferentes elementos que determinan la posterior desvinculación educativa. En este sentido, algunos de estos elementos (como se mostró en el caso del comienzo de la etapa laboral) no deben necesariamente su origen a los medios económicos, pero en general la falta de medios económicos sí determina la aparición de los elementos recién analizados.

B.2) Sobre el valor de la educación en el discurso de los jóvenes y su permanencia fuera del sistema educativo:

B.2.1) Ruptura Generacional, Mercado Laboral y Estimulación:

Como se planteó, las dinámicas educativas, implican la asistencia del joven a un centro educativo, pero también la realización de tareas domiciliarias para las cuales el joven, en muchas ocasiones necesita contención por parte del hogar que le permita realizar la tarea encomendada de manera satisfactoria. En este sentido, se destaca al analizar el discurso de los entrevistados, la relevancia que se le otorga al hecho de contar con un referente en el hogar que ayude al joven en la realización de tareas y responsabilidades derivadas directamente del rol de estudiante. De esta manera, las características del hogar del joven, en relación a la capacidad de contenerlo, tiene, desde la perspectiva de los jóvenes, un papel importante en su trayecto educativo. En relación a esto la entrevistada **D.A.** expresa, *“...como todos trabajaban en mi casa... nos ayudaba una muchacha con los deberes, ellos pagaban, si no, teníamos que estar solos.” (D.A.)* Puede observarse en esta cita cómo el efecto negativo que podría haber producido la falta de presencia de un referente familiar para acompañar al joven en la realización de las tareas domiciliarias derivadas del ejercicio

del rol de estudiante, fue disminuido por la capacidad del hogar de afrontar el costo económico que representa pagar a un tercero por realizar esta función.

En casos como la joven **A.P.** representa en su discurso que los problemas con las dinámicas educativas, en relación a tareas domiciliarias, donde el hogar es el responsable de lograr un marco de contención y estimulación que le permita al joven superar las exigencias planteadas, tienen un peso significativo en el desarrollo de su trayecto educativo, *“Y los deberes era el problema... A veces, cuando los entendía y eso, los hacía, pero era muy raro.”* (**A.P.**) En el discurso de la esta joven se aprecia cómo las tareas domiciliarias, pueden ser significadas negativamente en las representaciones que los entrevistados construyen en relación al desarrollo de su trayecto educativo. Además de la contención y la estimulación de la familia del joven, las características particulares que asume el contexto donde está inserto, también juegan un papel importante en las representaciones que los jóvenes construyen en relación al valor de la Educación. En capítulos anteriores, se planteó que desde la perspectiva de Parsons (1999), la educación puede dotar al sujeto de un status particular y permitirle así, acceso a roles sociales específicos. En este sentido, el joven **N.C.** al referirse a cómo el nivel educativo puede mejorar su inserción laboral en la localidad expresa, *“...todos los que se dan maña para trabajar, tipo que no precisan estudiar. La mayoría que son grandes motosierristas no estudiaron”* (**N.C.**) En relación a esto, Riella y Mascheroni (2011), plantean que el nivel educativo de la población está asociado en parte, a las exigencias de instrucción impuestas por el mercado laboral. Según los autores, la región donde se encuentra La Paloma cuenta con un bajo estímulo del mercado laboral hacia la continuidad de los jóvenes en el sistema educativo. En este sentido, el joven **N.C.** agrega, *“Claro, es bravo, hay gente que ha hecho cursos acá y quedan haciendo changas igual.”* (**N.C.**) A partir de esta cita, se reconoce por un lado, cómo desde la perspectiva del entrevistado, la oferta laboral en la localidad no estimula que los jóvenes busquen mejorar su nivel educativo y por otro lado, plantea que existen casos donde personas que han continuado sus estudios, frente a la necesidad de generar un ingreso, recurren a cualquier tipo de trabajo sin importar si tiene relación con sus estudios. *“Pocas fuentes de trabajo... Claro, seguro, hay talento en el pueblo, pero no hay fuentes de trabajo. Hay gente que tiene un talento para hacer algo, pero no puede hacer, no hay en qué...”* (**N.C.**)

Además de las representaciones que los jóvenes construyen en su discurso en relación a la posibilidad de retomar el vínculo con el sistema educativo y cómo estas se relacionan con la estimulación por parte de la familia y el entorno, se abordó en instancias anteriores, que la ruptura generacional representada por los jóvenes desvinculados de EMB respecto de los jóvenes que cursan por primera vez el nivel en el que ellos se desvincularon, influye negativamente sobre las posibilidades de reinserción educativa de los jóvenes. En relación a esto, los jóvenes que se desvincularon de EMS, también representan en su discurso que en la actualidad reconocen una distancia generacional respecto de los jóvenes que cursan en este momento, el nivel en el que ellos deben retomar al reinsertarse al sistema educativo. En este sentido, la joven **D.A.** expresa que la diferencia de edad con los que serían sus compañeros, influye negativamente en la representación de reinsertarse en el sistema educativo, *“...como que me daba vergüenza volver a empezar a estudiar, por el tema de la edad, vas creciendo y te va dando... Sí, yo tengo 25 años, entonces, como que, sí*

me gusta, pero ta, me da vergüenza empezar con chiquilines que tienen 17, 18 años, que están en sexto de liceo, por decirte algo, me da vergüenza.” (D.A.) De esta manera, las representaciones de los jóvenes sobre las posibilidades de reinsertarse al sistema educativo, aparecen condicionadas por la diferencia de edad con los jóvenes que cursan educación media por primera vez.

B.2.2) Demanda Educativa y Alternativas Manejadas por los Jóvenes:

Dada la situación descrita anteriormente, la demanda educativa de los jóvenes se construye en torno a sus intereses, pero también se construye en relación a las posibilidades específicas que reconocen de concretar sus expectativas. En este sentido, se mencionó que la demanda educativa de los jóvenes está orientada hacia elementos no necesariamente asociados al medio rural. El objetivo de realizar cursos técnicos que puedan mejorar la inserción laboral, se ve complejizado en el discurso de los jóvenes, por un lado, a partir de la falta de oferta educativa en la localidad que le permita acceder a esos cursos⁵³ y por otro, las pocas posibilidades de encontrar trabajo de lo que se haya estudiado. En relación a esto, se observa la situación de la joven **F.Q.** quien realizó, luego de desvincularse del sistema educativo, un curso técnico de farmacéutica que le permitió conseguir empleo en la única farmacia del pueblo. Como problemática la joven plantea que, por un lado, para poder realizar el curso tuvo necesariamente que migrar a Durazno y que, por otro, es la única farmacia del pueblo y por tanto el único trabajo que podría conseguir de lo que estudió. En esta situación, se observa que la relación entre educación e inserción laboral presenta en La Paloma características particulares que marcan un bajo estímulo del mercado laboral para el aumento del nivel educativo de la población. Por otro lado, se reconoce que, con el objetivo de continuar sus estudios, los entrevistados representan en su discurso múltiples opciones. La joven **G.J.** expresa en su discurso de manera representativa a la opinión de los otros jóvenes entrevistados, que tomando en cuenta que la superposición de las dinámicas educativas y otras responsabilidades plantea una limitante importante para los jóvenes que se cuestionan retomar los estudios, los programas semipresenciales⁵⁴ que se dictan en otras localidades cercanas como Blanquillo representan una alternativa que podría permitirle a muchas personas retomar el vínculo con el sistema educativo. “...mi madre hizo hasta Primero de liceo y ahora retomó el liceo en un semipresencial que salió en Blanquillo... Seguro, está en el campo, viene los miércoles, que es el día que van a Blanquillo y vuelve, y lo hace todo por Internet....Sí, tiene una plataforma espectacular, la verdad, chocha.” (**G.J.**) Según representa esta joven, la posibilidad de inscribirse en el curso semipresencial que se dicta en blanquillo, le permitiría permanecer trabajando y viviendo en La Paloma y a la vez retomar su vínculo con el sistema educativo. “Sí, sí, ya me anoté para el año que viene, a ver si puedo hacer el semipresencial ese que están haciendo en Blanquillo,

⁵³ En capítulos anteriores se describió que la oferta educativa en La Paloma, se limita a un liceo rural que tiene de 1° a 4° de Educación Media. En este sentido, no es posible realizar (dada la falta de oferta) cursos técnicos en la educación formal ni no formal dentro de la localidad.

⁵⁴ Existen a nivel nacional una gran cantidad de planes de estudio semipresencial, con diferentes exigencias de asistido y estructura de evaluación. En sí, los planes semipresenciales tienen el objetivo de brindar a aquellas personas que desean reinsertarse en el sistema educativo y que encuentran dificultades dada la superposición de horarios entre las responsabilidades derivadas del rol laboral y los regímenes tradicionales de asistencia a educación media, la posibilidad de retomar los estudios en un régimen de asistido y evaluación particular. Según ANEP (2019), además de la capital departamental, en Durazno se brindan cursos semipresenciales en las localidades de Sarandí del Yi y Blanquillo. Según determina el reglamento, existe un mínimo de edad (ya que está pensado para adultos) para poder acceder a estos planes, teniendo prioridad (en caso de que haya cupos) aquellos que puedan certificar un trabajo formal.

para terminar el liceo.” (G.J.)

Estos cursos semipresenciales, desde la perspectiva de los entrevistados, tienen la característica positiva de que permiten una mayor integración entre las responsabilidades derivadas del rol de estudiante y el resto de las responsabilidades que recaen sobre cada joven. Si bien existe una evaluación muy positiva de los jóvenes sobre estos programas, una de las representaciones negativas que primero surge en su discurso, hace referencia a la necesidad de dictar esos cursos también en La Paloma. El hecho de que esos cursos no se dicten en la localidad, impide en muchos casos el ingreso del joven en el programa. La joven **S.M.** plantea que dadas las características del sistema de transporte con el que cuenta La Paloma, no es posible para ella, concurrir a otra localidad para continuar los estudios. *“Y, lo que pasa que, al no tener vehículo ¿viste?, te tenés que ir en ómnibus, y tenés que pasar todo el día allá, venir de noche... Además, a veces no te dan los horarios del ómnibus tampoco, porque es uno solo que sale por día.” (S.M.)* En este sentido, las diferentes alternativas visualizadas por los entrevistados al representar la posibilidad de reinsertarse en el sistema educativo, dan lugar a un elemento recurrente en su discurso que hace referencia a la falta de oportunidades existentes en la localidad. En relación a esto, la joven **D.A.** plantea, *“Sí, y quedamos estancados en el pueblo. Desde que yo estaba haciendo primero de liceo, se decía que iban a sacar quinto y sexto acá o algún curso de UTU o algo así, pero no” (D.A.)*. La joven **S.M.** reafirmando este planteo expresa, *“Y no, porque queríamos hacer cursos, pero viste que no vienen... Sí, o sea, acá yo me he anotado para hacer un curso de Peluquería, pero resulta que ahora la que me iba a dar esas clases, se tuvo que ir. Y después, o sea, no hay muchas opciones para hacer nada... Sé que dijeron que había que anotarse y eso, pero después al final, nunca trajeron nada.” (S.M.)*. Al igual que los otros jóvenes, se reconoce en el discurso de esta entrevistada, referencias a la falta de oferta educativa en la localidad. En este sentido, se observa que la percepción de estas jóvenes es similar a las representaciones expresadas por la joven **C.E.** que representa la falta de oferta educativa en La Paloma como una situación que se repite con frecuencia en la localidad. *“No, no hay. Estaban anotando, justamente, el año que viene, que iban a venir, pero siempre todos los años dicen lo mismo y... siempre pasa eso, llaman y anotan y anotan. Que se anotan cantidad y nunca traen...” (C.E.)* Según la joven **G.J.** la falta de alternativas que reconoce en La Paloma, tiene que ver con la incapacidad de las instituciones de generar oferta educativa en la localidad. *“Acá, claro, no hay, no hay oportunidades, mirá que se trata de sacar cursos por UTU o algo, pero no... Se ha intentado y no... profesores acá, viste que tienen que viajar, eso es lo que más complica... Sí, de todos lados, sí, muy pocos son de acá... Sí, sí, sí, mirá que querían traer electricidad, algo más que sea ya con salida laboral, y eso, lo que complica es eso, porque gente hay, gente es impresionante, se han hecho relevamientos y cincuenta personas fácil para cursos.” (G.J.)*

De esta manera, las alternativas representadas por los jóvenes aparecen asociadas, por un lado, a las posibilidades que reconocen de concretar sus expectativas y, por otro, a las oportunidades que para ellos puede significar retomar el vínculo con el sistema educativo.

Conclusiones:

Realizar un estudio de caso en La Paloma de Durazno sobre la desvinculación educativa de los jóvenes, constituye una contribución a la comprensión de los problemas de la educación rural y sus particularidades.

Los estudios antecedentes, mostraron que, al analizar los datos sobre la distribución de la desvinculación educativa, se observa una marcada diferencia entre las zonas rurales y urbanas, colocando a las primeras en situación de vulnerabilidad. Continuando esta línea, se reconoció que dentro de la heterogeneidad que presenta el propio medio rural, en concordancia con lo planteado por los antecedentes, la región ganadera es la que presenta los mayores niveles de desvinculación educativa.

Por otro lado, el cambio de enfoque planteado por el Estado, al reconocer a la Educación como un derecho fundamental y no sólo como una inversión que se realiza en pos del desarrollo nacional, coloca al educando en una posición central en el desarrollo de los modelos educativos. De esta manera, el análisis de las percepciones expresadas por los jóvenes en su discurso, permitió captar la perspectiva de un actor directamente involucrado en los problemas de la educación rural, al cual es fundamental contemplar si se pretende realizar una intervención efectiva. En este sentido, ya sea como insumo para la generación de políticas públicas o como antecedente de futuras investigaciones, este trabajo, permite contrastar los elementos introducidos teóricamente en el marco conceptual antecedente, con las percepciones que los jóvenes expresan a partir del reconocimiento de la experiencia de interacción específica, tanto, con el sistema educativo, como con el entorno en general.

En lo que tiene que ver con el objetivo específico de analizar, a partir de las percepciones expresadas por los jóvenes en su discurso, las particularidades del territorio y cómo estas se relacionan con el proceso de desvinculación educativa de los jóvenes, se reconoció una gran heterogeneidad, que, contemplando la perspectiva aportada por el concepto de Nueva Ruralidad, reconoce una complejidad que reafirma los planteos de Margulis (2001) sobre la necesidad de ampliar el concepto de *Juventud* a *Juventudes*. En este sentido, analizar las expresiones de los jóvenes en relación a su proceso de transición a la adultez, permitió reconocer diferencias importantes al comparar la autopercepción de los entrevistados. En lo que hace a la heterogeneidad de situaciones contempladas por los jóvenes en su discurso, en relación a la composición del hogar, el mercado laboral y la maternidad (dimensiones principales de la transición a la adultez manejadas por los antecedentes), se observa la identificación de un proceso dinámico, que, al evolucionar, condiciona de maneras diferentes tanto el evento de desvinculación, como las posibilidades de reinserción del joven en el sistema educativo.

Al analizar la desvinculación educativa en La Paloma y comparar los porcentajes de desvinculación entre los diferentes niveles educativos, se observa que casi la totalidad de las desvinculaciones se producen luego de culminar educación primaria. En este sentido, la fuerte concentración de la desvinculación educativa en educación media, determinó la prioridad de centrar esta investigación hacia el análisis de las percepciones de

los jóvenes que se desvincularon en este nivel.

Como se vio, en La Paloma existe un liceo rural que cuenta con educación media básica y el primer año de educación media superior. Esta particularidad, determina una diferencia significativa entre el trayecto educativo de los jóvenes al cursar EMB y EMS. De esta manera, el proceso de desvinculación educativa de los jóvenes que se desvincularon en EMS aparece relacionado a factores que lo diferencian del proceso que experimentaron los jóvenes que se desvincularon en EMB. Esta particularidad, marcó la necesidad de realizar dos grupos de análisis, uno con los jóvenes desvinculados de EMB y otro, con los desvinculados en EMS.

En este sentido, se reconoce que la falta de oferta educativa de 5° y 6° año de educación media, determina una diferencia central en los trayectos educativos de los jóvenes que se desvincularon en EMB y EMS. De esta manera, a diferencia de los desvinculados en EMB, los jóvenes que se desvincularon en EMS se enfrentaron a la necesidad de migrar a otra localidad para poder continuar los estudios luego de aprobar 1° año de EMS. En relación a esto, aparecen, como un tema recurrente en el discurso de los jóvenes, referencias a la migración. Al dimensionarla, si bien destacan elementos positivos como la posibilidad de acceder a una mayor oferta educativa y laboral, en la mayoría de los casos, los jóvenes expresan por un lado malestar por no poder acceder a esas ofertas en la localidad en la que ellos residen, y por otro, reconocen una serie de elementos negativos en la experimentación del proceso migratorio. Aparecen como factores negativos de la migración, la ruptura con el hogar de referencia, el costo económico de garantizar una migración efectiva y los problemas originados a partir de las dificultades de adaptación. En relación a los planteos de ANEP (2014), puede observarse en el discurso de los jóvenes, la percepción sobre su situación de vulnerabilidad en comparación con los jóvenes de otras localidades que cuentan con una mayor oferta educativa.

Al centrarse en la oferta educativa, se destaca la particularidad de que los docentes que imparten clases en el liceo de La Paloma, en su mayoría, no residen en la localidad. Esto, según lo confirmaron las autoridades del liceo y los informantes calificados entrevistados durante el trabajo de campo, trae problemas con la asistencia de los docentes y la ocupación de los cargos vacantes. En este sentido, se destaca en el discurso de los jóvenes desvinculados de EMB, el planteo de que estos problemas llevan a un menor nivel educativo del liceo de La Paloma. Estas representaciones, son reafirmadas por los jóvenes que se desvincularon en EMS al comparar los niveles de exigencia y aprendizaje con los centros educativos donde continuaron los estudios luego de migrar. Este planteo, se relaciona con los datos presentados por ANEP (2018) que colocan al liceo de La Paloma con un menor rendimiento que el promedio departamental y nacional.

Se propuso, como uno de los objetivos centrales de la investigación, el análisis de las percepciones que los jóvenes contemplan en torno a su evento de desvinculación educativa. En este sentido, más allá de las diferencias que se reconocen en los trayectos educativos de los desvinculados en EMB y EMS, y dejando de lado los problemas en la oferta educativa y las responsabilidades institucionales, los jóvenes, representan su propia incapacidad para adaptarse a las dinámicas impuestas por el sistema educativo. Los problemas de adaptación, expresados en eventos como el ausentismo o el abandono, aparecen en el discurso de los jóvenes como un elemento recurrente. En este sentido, la contención y estimulación familiar necesaria para el

desarrollo armónico del joven a lo largo de su trayecto educativo, es representada en algunos casos como un factor que interviene en el proceso de desvinculación. Se destaca en el discurso de los jóvenes desvinculados de EMS, que el quiebre en la composición del hogar a partir de la migración, cobra una relevancia particular. Uno de los elementos más recurrentes en el discurso de los jóvenes, que hace referencia a su proceso de desvinculación educativa, plantea la superposición de las responsabilidades derivadas del rol de estudiante y el resto de los roles desempeñados. En relación a los trabajos a los que los jóvenes pueden acceder, se destaca que, de las jóvenes entrevistadas, ninguna desarrolla tareas relacionadas directamente al medio rural, mientras que, en el caso de los hombres, se observa que todos los que realizan “*changas*” lo hacen en tareas rurales. Por su parte, el horario único y extendido en el que se dictan las clases del liceo en La Paloma, genera que, en el caso de los desvinculados en EMB, incluso teniendo oferta educativa en la localidad, la superposición de los horarios de los roles laboral y estudiantil represente un elemento, que parece contemplado en relación, tanto a su evento de desvinculación educativa, como también a su permanencia fuera del sistema educativo.

Como se observó, la población de La Paloma presenta elevados niveles de pobreza que colocan a los jóvenes que residen en esta localidad en una situación de particular vulnerabilidad. En este sentido, se reconoce la percepción de los jóvenes que expresa que, en la mayoría de los casos, el comienzo de la etapa laboral, se debe a la falta de medios económicos que les permitiera (en términos de Margulis) extender la moratoria social por más tiempo.

De esta manera, si bien la falta de medios económicos aparece, en la mayoría de los casos asociada al comienzo de la etapa laboral, según expresan los jóvenes, no todos comienzan a trabajar por la falta de medios económicos. En algunos casos, el comienzo de la etapa laboral, es representado a partir de la búsqueda de independencia con el hogar de origen. De esta manera, el mercado laboral aparece relacionado al desarrollo del trayecto educativo de los jóvenes más allá de su situación económica.

Según se observó, en las percepciones representadas por los jóvenes desvinculados de EMS, la relación del trayecto educativo de los jóvenes con los medios económicos, cobra en algunos casos, una relación directa. En este sentido, además de influir sobre el trayecto educativo de manera indirecta condicionando factores como el comienzo de la etapa laboral, la falta de medios económicos, aparece representada como un factor que, en relación a los costos derivados de la migración, puede determinar directamente la desvinculación educativa. De esta manera, en lo que respecta a la migración de los jóvenes que se desvincularon de EMS, además de los problemas originados por la diferencia en el nivel educativo entre el liceo de La Paloma y los centros educativos donde continúan sus estudios, la ruptura con el hogar de origen y la falta de medios económicos que permitan sostener una migración efectiva, aparecen representados como los elementos más influyentes en el desarrollo de su desvinculación educativa.

Además de las percepciones particulares que los jóvenes desvinculados en EMS contemplan a partir de la experiencia de migración, existen elementos comunes entre ambos grupos al considerar factores como la capacidad de adaptación. En este sentido, en diferentes escenarios, se reconoce el planteo de los jóvenes sobre los problemas adaptativos a las dinámicas dispuestas por el sistema educativo. En algunos casos, se

evidencian en los problemas vinculares con los otros jóvenes con los que se comparte el espacio de aprendizaje, en otros casos, las expresiones hacen referencia al conflicto con las expectativas impuestas por las propias dinámicas educativas. Según se reconoce en el discurso de los jóvenes, estos conflictos aparecen expresados, en muchas ocasiones, en relación a otros factores como la falta de contención y estimulación familiar.

Además de la superposición de los horarios del liceo con los del mercado laboral y la falta de contención familiar que desemboca en problemas vinculares con el centro educativo o los pares, otro elemento que aparece contemplado en el discurso de los jóvenes de ambos grupos, pero que cobra especial relevancia para comprender el proceso de desvinculación educativa de los jóvenes desvinculados en EMB, hace referencia al valor que los jóvenes le atribuyen a la Educación, es decir, el lugar que ocupa la Educación en sus proyectos de vida. Este factor es clave para poder analizar tanto el evento de desvinculación, como la permanencia fuera del sistema educativo.

En primer lugar, se observa que los jóvenes, en su mayoría, contemplan el valor de la educación desde un punto de vista utilitario, es decir, en relación a la perspectiva teórica que conceptualiza a la educación como un medio, destacando el valor de la educación en tanto constituye una herramienta útil para lograr una mejor inserción laboral y una movilidad ascendente dentro de la estructura social. Desde la perspectiva de Parsons, podría interpretarse que los jóvenes contemplan el valor de la educación como una herramienta para ampliar sus posibilidades de acción y su situación relativa dentro de la estructura y división social del trabajo. En relación a esto, se observa en las percepciones representadas por los jóvenes en su discurso, que el mercado laboral genera un bajo estímulo en la permanencia de los jóvenes dentro del sistema educativo. En lo que hace al evento de desvinculación, la falta de motivación es representada por los jóvenes como un elemento importante al reconocer los elementos asociados a su proceso de desvinculación.

La poca diferencia en las posibilidades de inserción laboral a partir del aumento en el nivel educativo que observan los jóvenes de La Paloma, sumada a las limitantes en el acceso a una oferta educativa orientada específicamente hacia los intereses particulares de cada joven, constituyen los factores principales de la falta de estímulo representada por los jóvenes entrevistados.

Cabe destacar, que, si bien aparece sugerido en las representaciones de algunos jóvenes, la conceptualización del valor de la educación en relación a los planteos de Freire (2006), sobre el desarrollo de las capacidades latentes en el individuo, es un elemento poco contemplado en las percepciones de los jóvenes al representar su proceso de desvinculación educativa. En este sentido, la Educación aparece representada mayoritariamente como un bien utilitario, el cual puede permitirle al joven acceder a oportunidades específicas (mayoritariamente de inserción laboral).

Dado que la desvinculación educativa es un proceso, y que, en tanto tal, las percepciones contempladas en relación al valor de la educación tienen un carácter dinámico, se observa cómo los propios jóvenes reconocen un cambio en la forma de conceptualizar a la Educación y el valor que ésta pueda tener en sus proyectos de vida, al comparar las percepciones sobre el momento en el que se desvincularon del sistema educativo y el momento en el que se encuentran en la actualidad. Este dinamismo, lleva a que los jóvenes, al

contemplar la búsqueda de estabilidad económica a partir de la mejoría en la inserción laboral, consideren la posibilidad de retomar el vínculo con el sistema educativo de manera positiva.

Considerando la forma en que los jóvenes evalúan el valor de la educación, es coherente la representación que expresan al orientar su demanda educativa hacia la inserción laboral, destacándose, de esta manera, el interés sobre los cursos técnicos que puedan mejorar las oportunidades de empleo y así lograr una movilidad ascendente dentro de la estructura social. En este sentido, a pesar de que los jóvenes evalúen positivamente la posibilidad de reinsertarse en el sistema educativo, existen elementos que siguen influyendo en la permanencia de los jóvenes fuera del sistema educativo.

En este sentido, y en relación al objetivo de analizar las percepciones de los jóvenes sobre su permanencia fuera del sistema educativo, se observa que el dinamismo del proceso de desvinculación educativa, se expresa también en elementos que tienen un peso negativo sobre las posibilidades de reinsertión. Factores como la maternidad o la independencia con el hogar de origen, evolucionan en el tiempo, transformando la situación de los jóvenes y sus posibilidades de retomar el vínculo con el sistema educativo.

De esta manera, una de las limitantes más importantes reconocidas por los jóvenes al momento de representar la posibilidad de reinsertarse en el sistema educativo, hace referencia a la superposición de las responsabilidades derivadas de los distintos roles desempeñados. Dentro de los factores que interfieren con la posibilidad de los jóvenes de retomar el vínculo con el sistema educativo, además de la coincidencia planteada con los horarios del mercado laboral, y el cuidado de personas a cargo, se destaca la diferencia generacional representada entre los jóvenes entrevistados y los que en este momento cursan por primera vez el nivel en el que ellos se desvincularon, como otro factor que desestimula la reinsertión en el sistema educativo. Esta percepción sobre la diferencia generacional y el relacionamiento con los pares, aparece representada en reiteradas oportunidades en el discurso de los jóvenes.

En relación a esto, aparecen representados positivamente en el discurso de los jóvenes, los planes semipresenciales y nocturnos que se dictan en otras localidades rurales. Según expresan los jóvenes, la posibilidad de acceder a ese tipo de modalidad de asistido, les permitiría a muchos jóvenes retomar el vínculo con el sistema educativo. Esta orientación de la demanda educativa hacia la generación de una oferta que no sólo permita completar educación media, sino que también se adapte a las necesidades e intereses de los jóvenes, aparece fuertemente representada cuando consideran la relación de la educación con sus proyectos de vida.

De esta manera, la relación entre la demanda educativa de los jóvenes y las posibilidades de reinsertarse en el sistema educativo, muestran una relación que aparece opacada solo por el bajo estímulo que reconocen los jóvenes de completar educación media.

Al analizar las características de la oferta educativa en La Paloma, se observó que la falta de 5° y 6° año marca una diferencia central en el trayecto de los jóvenes en EMB y EMS. En relación a esto, se destacan los problemas a los que las instituciones educativas se enfrentan al intentar mejorar la oferta.

En relación al objetivo de ver cómo las dimensiones características de la transición a la adultez, se relacionan con el proceso de desvinculación educativa de los jóvenes, se observa que el comienzo de la etapa laboral,

en la mayoría de los casos, interfiere de manera negativa sobre la permanencia del joven en el sistema educativo. Por otro lado, la ruptura forzosa con el hogar de referencia a partir de la migración que deben experimentar los jóvenes que al culminar 1° año de EMS pretendan continuar estudiando, se observa como un elemento que tiene una influencia muy negativa sobre el desarrollo *armónico* del trayecto educativo.

En lo que respecta al análisis de las percepciones que los jóvenes contemplan en relación a su evento de desvinculación, se destacan, por un lado, la superposición de los roles estudiantiles con otros roles desarrollados por los jóvenes, por otro lado, se observa como un factor que tiene un peso central y que es clave para comprender la desvinculación de los jóvenes que no culminaron EMB, el bajo valor atribuido a la educación en relación a los proyectos vida representados por los jóvenes.

Este elemento, que es central para comprender el proceso de desvinculación educativa de los jóvenes, se suma a una interpretación dinámica y utilitarista del valor de la educación que da como resultado la demanda de una Educación orientada hacia la posterior inserción laboral. La falta de contemplación del valor de la educación como una herramienta que puede permitir el desarrollo de las capacidades latentes en el individuo es una idea que, por lo menos, queda postergada en relación a la *necesidad* de mejorar la situación socioeconómica expresada por los jóvenes.

En términos generales, cabe mencionar que esta investigación no pretendió encontrar elementos que no hubieran sido contemplados por un marco antecedente más general, justamente, el valor de esta investigación, radica en el análisis de las manifestaciones concretas de un problema que según el marco antecedente, coloca a la región donde se realizó esta investigación, en una de las posiciones de mayor vulnerabilidad del país.

En vistas a futuras investigaciones, se desprenden de este trabajo numerosas líneas que deberían ser retomadas. Por un lado, con un enfoque psicológico, queda pendiente el análisis de cómo los jóvenes desarrollan, o no, la capacidad de adaptación a las dinámicas impuestas por el sistema educativo. Por otro lado, en relación a la motivación del mercado laboral en la permanencia de los jóvenes dentro del sistema educativo, surge la interrogante y la necesidad de profundizar en alternativas donde pueda generarse para las zonas ganaderas una relación de influencia positiva.

En lo que hace a las posibilidades de intervenir sobre el problema de la desvinculación educativa, ya sea específicamente en La Paloma o en otro lugar, además de generar una oferta educativa que sea compatible con el resto de los roles desempeñados por los estudiantes, es fundamental la intervención sobre el valor que los jóvenes reconocen en la educación. En este sentido, la *Revalorización* de la Educación es fundamental si se pretende intervenir sobre la desvinculación educativa.

Referencias bibliográficas

- Alegre M, (2009), “La educación media en el medio rural: un estudio sobre su gestión”, Tesis de grado, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR
- ANEP, 2013, Seguimiento de Egresados de Escuelas Rurales.
- ANEP, 2014, 1 Universalización de la Educación Media Rural, Grupo de Trabajo sobre Educación Media Rural.
- ANEP, 2016, Reporte individual al liceo, La Paloma (Durazno).
- ANEP, 2016, Reporte individual al liceo, La Paloma (Durazno), Reformulación 2006
- ANEP, 2018, Informe Escuela 33°, La Paloma, disponible en <http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/consultaescuelanew?1106033>
- Berger P, Luckmann T, (1998), La construcción social de la realidad, Amorrortu editores, Mexico.
- Boltvinik J, (2003) “Conceptos y medición de la pobreza: La necesidad de ampliar la mirada”, disponible en, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252003000400002&lng=es&nrm=iso. ISSN 2448-7147.
- Boltvinik J, (2013), “Principios de Medición Multidimensional de la Pobreza”, CLACSO, Buenos Aires.
- Boltvinik J, (2014), “Multidimensionalidad de la pobreza : propuestas para su definición y evaluación en América Latina y el Caribe”, CLACSO, Buenos Aires
- Bourdieu, Pierre. (2002), “*La juventud no es más que una palabra.*” Sociología y cultura, México.
- Bourdieu P, (2008), “Homo academicus”, Siglo veintiuno, Buenos Aires.
- Cardeillac j, Mascheroni P, Vitelli R, 2016 “investigación sobre definición operativa de la población „rural“ con fines estadísticos en uruguay”, Uruguay.
- Cardeillac J, Juncal A, 2016, “Estructura agraria y trabajo en un contexto de cambios”, Mundo Agrario vol. 18, Universidad Nacional de La Plata.
- Cardeillac J, Juncal A, (2015), “Políticas Públicas de Juventud dirigidas a jóvenes rurales”, Inju, Uruguay.
- Cardeillac J, Gallo A, Juncal A, (2015) “Permanencias en el agro uruguayo un estudio de caso sobre el trabajo asalariado rural”, Revista de Ciencias Sociales, Uruguay
- Cardeillac J, Vigna A, (2016) “Jóvenes rurales en el área metropolitana: una discusión metodológica respecto de la definición de población rural en Uruguay”, UdelaR.

- Cardozo S, Fernández T, Míguez M, Patrón R. (2013) “Transición entre ciclos: marco analítico”, Universidad de la República.
- Casacuberta C., & Bucheli M. (2010). “Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay. 1986-2008. La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y políticas”, UdelaR, Uruguay.
- Castro J, (2007), “El banco fijo y la mesa colectiva”, Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo-Uruguay
- Castro J, (1944), “La escuela rural en el Uruguay”, Talleres Gráficos, Montevideo, Uruguay.
- De Armas, G. y Retamoso, A. (2010), “La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro”, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, Uruguay.
- Durkheim E, (2014) “La división del trabajo social”, Editorial lea, Buenos Aires.
- Elder J, Kirkpatrick J, Crosnoe M, (2004) “The Emergence and Development of Life Course Theory” Academic Plenum Publishers, New York.
- Fernández T. (2010), “La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas”, Comisión Sectorial de Investigación Científica, UdelaR, Uruguay.
- Fernández T, Cardozo S, (2014) “Acceso y persistencia en la educación superior de la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por PISA en 2003”, UdelaR.
- Filardo V. Mancebo M. 2013, “Universalizar la Educación Media en Uruguay, ausencias, tensiones y desafíos”, Fondo universitario para contribuir a la comprensión pública de temas de interés general CSIC, UdelaR, Uruguay.
- Foucault, Michel (1998c), *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo Veintiuno, México.
- Foucault M, (2003), “Vigilar y Castigar”, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Gamboa L. (2014), “La Naturalización del Fracaso Escolar en Adolescentes y Jóvenes desvinculados de la educación media”, Tesis de grado, UdelaR.
- Garcia-Huidobro J (2000), “La deserción y el fracaso escolar”, Tesis de grado UdelaR, Uruguay.
- Grammont, (2004), “La nueva ruralidad en América Latina”, Mexico.
- Huberman A, Miles M, “Análisis de los datos cualitativos recopilación de nuevos métodos”.
- INE, “Censos 2011”, Uruguay.
- INE, “Variables estadísticas relevantes durante el siglo XX”, disponible en,

<http://www.ine.gub.uy/documents/10181/35704/Variables+Estad%C3%ADsticas+Relevantes+Durante+el+Siglo+XX+-+5+Salud.pdf/691ab87c-e2ea-4499-89fc-ff315660b071>

- Ministerio de trabajo, (2013) “Informe departamental Durazno”, Uruguay.
- Inju, 2013, “Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ), Uruguay.*
- *Inju, 2008, “Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud” (ENAJ), Uruguay.*
- Intendencia de Durazno, (2017) “La Paloma”, disponible en, <http://durazno.gub.uy/portal/social/920-institucional/interior/187-junta-de-la-paloma>
- Kay, 2001, Los paradigmas del desarrollo rural en América Latina en "El mundo rural en la era de la globalización : incertidumbres y potencialidades : X Coloquio de Geografía Rural de España de la Asociación de Geógrafos Españoles"
- MGAP, (2011), “Censo General Agropecuario.”, Uruguay.
- *Montero V, (1996), “Liceos rurales y propensión emigratoria en los jóvenes:un estudio de caso”, Tesis de grado, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar*
- *Parlamento uruguayo, 1973, “Ley de educación, N° 14.101”, extraída de <https://legislativoparlamento.gub.uy/temporales/leytemp3262834.htm>*
- *Parlamento uruguayo, 1985, “Ley de emergencia, N° 15.739”, extraída de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp5962790.htm>*
- *Parlamento uruguayo, 2008, “Ley general de educación, N° 18.437”, extraída de http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78*
- Parsons T, 1999, “el sistema social” alianza editorial, España.
- *Peirano C. Estévez S. y Astorga M. (2015), “Educación rural: oportunidades para la innovación”, Cuadernos de Investigación Educativa Volumen 6, Universidad ORT, Uruguay.*
- Pérez, E. (2001) Hacia una nueva visión de lo rural. En: Giarraca, N. (comp.) Una nueva ruralidad en América Latina. CLACSO. Buenos Aires.
- *Pérez E. (2005), “¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?”, CLACSO, Buenos Aires Argentina.*
- *Piñeiro D, (2003), “Trabajadores de la Esquila”, Caligráficos, Uruguay.*
- *Piñeiro, D. (2008). El trabajo precario en el campo uruguayo. Udelar; FCS. Montevideo*
- *Piñeiro D, (2008), “Precariedad objetiva y subjetiva en el trabajo rural”, Revista de Ciencias Sociales, Udelar.*
- *Piñeiro, D (2013). “Repercusiones de las inversiones forestales: la ampliación del puerto de La Paloma.”*

- Posada M, (2009), “Ser joven en el medio rural: la construcción intergeneracional del discurso sobre juventud en el medio rural”, Tesis de grado, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- Reynaud C, (2013), “Los liceos rurales como agentes de Desarrollo Territorial Rural”, Tesis de grado, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- Rebour, M. (2012), “Educación rural : continuidades y rupturas en la tradición pedagógica en el marco del debate educativo y la Ley General de Educación.” Tesis de maestría, Facultad de Psicología, Uruguay.
- Riella A, y Mascheroni P. (2009), “Población, ingresos y hogares agrodependientes”, Anuario Estadístico OPYPA – MGAP(ministerio de agricultura ganadería y pesca), Montevideo, Uruguay.
- Riella A. y Mascheroni P. (2011), “Desigualdades sociales y territorios rurales en Uruguay”, Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales UdelaR, Uruguay.
- Riella y Mascheronni 2011, suplemento especial temático pampa 07, pág. 42
- Ríos Á. (2014), “Perfiles de riesgo educativo y trayectorias de los jóvenes durante la educación media superior”, extraído de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000200002&lng=es&tlng=es.
- Romero J. (2012), “Estructura del empleo rural en los jóvenes de territorios rurales del Uruguay contemporáneo”, UdelaR regional norte, Uruguay.
- Santos L, (2005), “Didáctica multigrado: La circulación de los saberes en una propuesta diversificada”, UdelaR, Uruguay.
- Santos, Limber (2006): Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado, en *Quehacer Educativo* N° 75, Montevideo: FUM – TEP.
- Sanz V. (2014), “Universalización de la Educación Media Rural”, Grupo de Trabajo sobre Educación Media Rural, ANEP, Uruguay.
- Solari A. (1958), “Sociología Rural Nacional”, Facultad de derecho y ciencias sociales, Universidad de Montevideo, Montevideo Uruguay.
- Soler M, (1987) “Réplica de un maestro agredido”, Trilce, Uruguay
- Soler, (1984), “Análisis crítico de programas escolares de 1949, 1957 y 1979.”, Barcelona.
- Vitelli R, (2003) “La situación de las mujeres rurales en Uruguay”, Uruguay.
- Vitelli R, Borrás V, (2013), “Desigualdades En El Medio Rural Uruguayo: Algunas Consideraciones Desde Una Perspectiva De Género” Universidad de la República, Brasil.
- Weber M, (2014), “Economía y sociedad”, Fondo de cultura Económica, Mexico.

Anexo 1

Tablas de Entrevistas:

Tabla Uno. Identificación de entrevistas y entrevistados.

Entrevistas	Seudónimo	Sexo	Edad Actual	Nivel Educativo	Migración	Trabaja actualmente	Hijos	Hogar Actual
1	D.A.	F	25	EMS	Si, por estudio	Si, Fijo	No	Diferente, con otro familiar
2	S.M.	F	22	EMS	Si, por estudio	Si, fijo	No	Hogar de origen
3	C.E.	F	22	EMS	No	Si, fijo	No	Hogar de Origen
4	R.P.	M	15	EMB	No	Si, changas	No	Hogar de Origen
5	N.C.	M	22	EMS	Si, por estudio y trabajo	Si, changas	No	Hogar de Origen
6	G.J.	F	27	EMS	Si, por estudio	Si, fijo	No	Diferente, sola
7	V.B.	M	25	EMB	Si, por trabajo y estudio	Si, fijo	Si	Diferente, solo
8	F.Q.	F	23	EMS	Si, por estudio	Si, fijo	No	Diferente, sola
9	H.I.	F	24	EMB	Si, por trabajo	Si, cahngas	Si	Diferente, en pareja
10	L.O.	F	16	EMB	No	No, ahora	Si	Diferente, en pareja
	K.O.	M	19	EMB	Si, por trabajo	Si, changas	Si	Diferente, en pareja
11	A.P.	F	16	EMS	No	No, nunca	No	Hogar de Origen
12	C.B.	M	18	EMB	No	Si, changas	No	Diferente, solo
13	E.D.	M	19	EMB	Si, por asuntos familiares	Si, fijo	No	Diferente, con otro familiar

Tabla dos. Sobre los jóvenes y el evento de desvinculación:

Entrevista	Nivel en el que se desvinculó	Edad al momento de la desvinculación	Composición del Hogar al momento de la desvinculación	Composición del hogar en la actualidad	Trabajó antes de desvincularse	Estudió en otra localidad antes de desvincularse	Reprobó algún año antes de desvincularse
R.P.	2° EMB	14	Hogar de origen	Hogar de origen	Si	No	No
V.B.	2° EMB	14	Diferente, con un familiar	Diferente, solo	Si	No	Si
H.I.	1° EMB	12	Hogar de origen	Diferente, en pareja	No	No	No
L.O.	2° EMB	14	Hogar de origen	Diferente, en pareja	No	No	No
K.O.	2° EMB	15	Hogar de origen	Diferente, en pareja	Si	No	Si
C.B.	1° EMB	14	Diferente, solo	Diferente, solo	Si	No	Si
E.D.	2° EMB	14	Diferente, con un familiar	Diferente, con un familiar	No	Si	No
D.A.	5° EMS	17	Diferente, con un familiar	Diferente, con un familiar	Si	Si	Si
S.M.	5° EMS	18	Diferente, sola	Hogar de Origen	Si	Si	Si
C.E.	4° EMS	16	Hogar de Origen	Hogar de Origen	No	No	No
N.C.	4° EMS	17	Diferente, solo	Hogar de Origen	Si	Si	Si
G.J.	5° EMS	17	Diferente, sola	Diferente, sola	Si	Si	No
F.Q.	5° EMS	18	Diferente, sola	Diferente, sola	Si	Si	Si
A.P.	4° EMS	16	Hogar de Origen	Hogar de Origen	No	No	No